
La Universidad
en conflicto
Capturas y fugas en
el mercado global del saber
Edu-Factory y
Universidad Nómada
(comps.)
traficantes de sueños
mapas



Desde sus inicios **Traficantes de Sueños** ha apostado por licencias de publicación que permiten compartir, como las Creative Commons, por eso sus libros se pueden copiar, distribuir, comunicar públicamente y descargar desde su web. Entendemos que el conocimiento y las expresiones artísticas se producen a partir de elementos previos y contemporáneos, gracias a las redes difusas en las que participamos. Están hechas de retazos, de mezclas, de experiencias colectivas; cada persona las recompone de una forma original, pero no se puede atribuir su propiedad total y excluir a otros de su uso o replicación.

Sin embargo, «cultura libre» no es sinónimo de «cultura gratis». Producir un libro conlleva costes de derechos de autor, traducción, edición, corrección, maquetación, diseño e impresión. Tú puedes colaborar haciendo una donación al proyecto editorial; con ello estarás contribuyendo a la liberación de contenidos.

Puedes hacer una donación

(si estás fuera de España a través de PayPal),

suscribirte a la editorial

o escribirnos un mail

traficantes de sueños

Traficantes de Sueños no es una casa editorial, ni siquiera una editorial independiente que contempla la publicación de una colección variable de textos críticos. Es, por el contrario, un proyecto, en el sentido estricto de «apuesta», que se dirige a cartografiar las líneas constituyentes de otras formas de vida. La construcción teórica y práctica de la caja de herramientas que, con palabras propias, puede componer el ciclo de luchas de las próximas décadas.

Sin complacencias con la arcaica sacralidad del libro, sin concesiones con el narcisismo literario, sin lealtad alguna a los usurpadores del saber, TdS adopta sin ambages la libertad de acceso al conocimiento. Queda, por tanto, permitida y abierta la reproducción total o parcial de los textos publicados, en cualquier formato imaginable, salvo por explícita voluntad del autor o de la autora y sólo en el caso de las ediciones con ánimo de lucro.

Omnia sunt communia!

mapas 28

Mapas. Cartas para orientarse en la geografía variable de la nueva composición del trabajo, de la movilidad entre fronteras, de las transformaciones urbanas. Mutaciones veloces que exigen la introducción de líneas de fuerza a través de las discusiones de mayor potencia en el horizonte global.

Mapas recoge y traduce algunos ensayos, que con lucidez y una gran fuerza expresiva han sabido reconocer las posibilidades políticas contenidas en el relieve sinuoso y controvertido de los nuevos planos de la existencia.

Los materiales traducidos de esta edición (capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) han sido recogidos de las dos compilaciones de Edu-Factory: *Università in conflitto. Il mercato globale del sapere*, Roma, Manifestolibri, 2008 y *Università globale. Il nuovo mercato del sapere*, Roma, Manifestolibri, 2009.

1ª edición: 1000 ejemplares.
Noviembre de 2010
Título: La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber
Autores: Franco Barchiesi, Marc Bousquet, Edu-Factory, Xulio Ferreiro Baamonde, Montserrat Galcerán, Tomás Herreros, Jason Read, Andrew Ross, Carlo Vercellone y Jeffrey Williams
Traducción: del inglés Agustina Iglesias Skulj y José Ángel Brandariz García (Universidade Invisibel) capítulo 4; Gemma Galdón, Dario Lovaglio y Marta Vázquez, capítulos 3, 7 y 8; del italiano Emmanuel Rodríguez López capítulos 2, 5 y 6 (este último con David Gámez Hernández)
Maquetación y diseño de cubierta: Traficantes de Sueños.
taller@traficantes.net
Edición: Traficantes de Sueños
C/ Embajadores 35, local 6
28012 Madrid. Tlf: 915320928
e-mail:editorial@traficantes.net
Impresión: Gráficas Lizarra.
Ctra. de Tafalla, KM. 1. 31132, Villatuerta, Navarra
ISBN 13: 978-84-96453-55-5
Depósito legal: NA-3123-2010

La Universidad en conflicto

Capturas y fugas en el mercado global del saber

Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.)

Franco Barchiesi, Marc Bousquet, Edu-Factory, Xulio Ferreiro Baamonde, Montserrat Galcerán, Tomás Herreros, Jason Read, Andrew Ross, Carlo Vercellone y Jeffrey Williams

Traducción:
José Ángel Brandariz García, Gemma Galdón, David Gámez Hernández, Agustina Iglesias Skulj, Dario Lovaglio, Emmanuel Rodríguez López y Marta Vázquez

traficantes de sueños
mapas

Índice

1. La educación universitaria en el centro del conflicto

Montserrat Galcerán

Puede resultar pretencioso pretender que la universidad se encuentra en el centro del conflicto de las sociedades capitalistas contemporáneas. Incluso el lector o lectora puede dudar de que «haya conflicto» en dichas sociedades, más allá de alguna explosión momentánea.

No es ésa nuestra opinión. El libro que aquí presentamos documenta ambos lados del conflicto: el esfuerzo por incorporar la universidad al tejido económico central de las sociedades capitalistas actuales, así como las luchas y resistencias, los nuevos horizontes que demarcan ese conflicto por parte de los estudiantes y de otros sectores de la población.

A diferencia de lo que pueda parecer a primera vista el conflicto está abriéndose y no cerrándose. Ciertamente puede representar el final de la universidad decimonónica con su distinción pretendidamente equilibrada entre ciencias y humanidades, con su sopor y su medianía burguesa y con sus constantes reticencias a la entrada de masas de estudiantes, ya no de elite, cuyo futuro para nada conseguía asegurar. La universidad, se dice, está dejando de ser una institución venerable

y respetada para ser arrastrada al torbellino del mundo de los negocios y de las empresas, al denostado mundo del dinero. Esa crítica bienpensante es, a nuestro criterio, equivocada.

La universidad ha sido siempre una institución productora de cultura ligada al poder y, en las sociedades capitalistas, una institución de reproducción social de ese tipo de sistema. En las viejas universidades se enseñaba a «gobernar bien» o, lo que es lo mismo, «el arte del buen gobierno», el arte de saber mandar de modo que la dominación no sea excesiva ni despótica, aunque siga siendo dominación, y los requisitos del uso de una violencia sistemática encubierta. En las universidades de masas del último siglo, junto a los contenidos propiamente técnicos y metodológicos se transmitían y se siguen transmitiendo un conjunto de procederes y disciplinas que caracterizan a las capas cultas de la sociedad, encargadas de reproducir, mantener y gestionar la supervivencia de ese mismo sistema. Esas capas cultas tienen a gala su capacidad para «tener razón», para saber argumentar y defender sus puntos de vista frente a las capas ignorantes o desprovistas de tales habilidades, pero raramente caen en la cuenta de que la ignorancia es compartida aunque no recíproca.

Dipesh Chakrabarty, un clásico de la teoría post-colonial, señala en uno de sus textos que la ignorancia es selectiva y asimétrica: ningún personaje culto de la periferia puede permitirse el lujo de ignorar a los grandes de la cultura europea, a sus pensadores, escritores o poetas, mientras que el mundo culto europeo ignora prácticamente todo de las culturas periféricas, o sustituye ese desconocimiento por un aura de exotismo imaginado.[1]

Esa ignorancia no recíproca es marca de nuestras universidades. Legiones de estudiantes extranjeros vienen a estudiar a las universidades de los países del Norte, EEUU y Europa, mientras que muy pocas de nosotras nos interesamos por las

1 *Provincializing Europe: post-colonial Thought and historical Difference*, Princeton, Princeton University Press, 2000, pp. 28 y ss. [ed. cast.: *Al margen de Europa*, Barcelona, Tusquets, 2008].

culturas del Sur. Esa descompensación, aunque se interprete como una señal de la superioridad de nuestra cultura, es la marca de nuestro poder.

Ahora bien, en el marco de la globalización capitalista que comenzó hace años, esas coordenadas están cambiando. Por una parte, el potencial de creación de saber, conocimiento y cultura de las universidades está siendo atrapado por los intereses empresariales. Este movimiento no es casual, sino que está enraizado en las características del que, de acuerdo con otros estudiosos, llamamos *capitalismo cognitivo*. Por otra, y a excepción de algunas universidades punteras, con el declive del imperialismo europeo muchos centros pierden su preeminencia como lugares de formación de las élites de la periferia. Se produce entonces una carrera por la competencia para construir una jerarquía de centros que atraiga a los posibles estudiantes hacia los centros de primera. Consecuencia de ello es la dualización de las universidades: centros de excelencia con mayor financiación y mejores condiciones, situados a la cabeza de la jerarquía, y universidades situadas a la cola, peor dotadas y posiblemente infravaloradas. Esta dinámica es totalmente opuesta a un proceso de democratización y de equiparación de los centros y de trato igual para sus usuarios.

La universidad como inversión

Llamamos universidad-empresa a la transformación de la universidad que es resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual. En otros textos he tratado en detalle las características de esta transformación. Aquí sólo voy a resumir algunos rasgos esenciales.

1. Aplicamos esta denominación al tipo de universidad que resulta de las reformas actuales, las cuales tienen como objetivo incorporar en mayor medida la dinámica universitaria, tanto a nivel de investigación como de docencia, al tejido

económico productivo. Eso no se hace supeditando la institución en bloque a la dinámica empresarial sino a través de un conjunto de medidas, a veces dispersas, que se han ido tomando en una sucesión temporal relativamente dilatada, ya que el proceso lleva diez años de recorrido y todavía no ha finalizado. Uno de los efectos más relevantes es el «despiezamiento» de la universidad, su fragmentación en diversos ciclos, programas de investigación, sectores prioritarios, institutos, fundaciones, etc..., es decir, una pléyade de grupos y elementos que reciben un trato diferencial. Por poner un ejemplo, las líneas prioritarias de investigación privilegian, desde hace años, la investigación en ciencias de la vida y especialmente en biotecnología. No pongo en duda el interés de tales proyectos, pero se debe señalar que es un espacio preferente de investigación para la industria, especialmente la farmacéutica.

Al tiempo, hace ya años que los fondos para investigación en ciencias sociales y en humanidades son muy escasos, sin que nadie pueda dudar de la relevancia de estos estudios en sociedades complejas como las presentes. El hecho de que no reciban la misma atención no se debe a su escasa relevancia, sino a la ausencia de empresas interesadas en rentabilizar estos conocimientos. Por lo tanto, la sinergia entre universidad y empresa no consiste en un encuentro entre dos instituciones diferenciadas, sino en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos.

Esta dinámica incrementa también la ayuda que la universidad presta a las empresas proporcionando espacios protegidos para la formación de empresas nuevas o que operan en ámbitos todavía poco desarrollados. Un ejemplo claro son las llamadas *spin-off*, término anglosajón que se refiere a la creación de empresas nuevas en el seno de otras empresas o de organizaciones ya existentes, sean públicas o privadas, que actúan de incubadoras. Con el tiempo las nuevas empresas acaban adquiriendo independencia jurídica, técnica y comercial. En España se las conoce también como Empresas

de Base Tecnológica, suelen estar ligadas a la universidad y contribuyen a la transferencia de hallazgos científicos materializados en productos innovadores.[2]

A estas estrategias se añade otra bastante desarrollada que consiste en la invitación a ciertas grandes empresas para que creen sus propias cátedras universitarias. Véase la recomendación explícita de la Comisión Europea en este sentido: «Se podría invitar a las empresas a que financien o cofinancien equipos, escuelas, becas, actividades de renovación curricular, cátedras o departamentos universitarios, unidades de investigación, cursos de formación para atraer a estudiantes o personas en formación hacia los ámbitos que adolecen de carencias de trabajadores cualificados, etc».[3] Como muestra la cita, el objetivo de la formación es producir mercancías «cognitivas» adaptadas al mercado o formar trabajadores cualificados, también para el mercado. De ahí que la figura de la universidad-empresa sea inseparable de la constitución de un «mercado del conocimiento» y de la configuración subjetiva del *trabajador cognitivo* propio de este tipo de capitalismo.[4]

2. Esa dinámica se extiende al trato que reciben los propios usuarios, es decir los estudiantes y/o jóvenes investigadores. Se les anima a que conciban su formación como un «capital cultural» del que podrán disponer en un trabajo futuro, algo así como una inversión: el joven invierte en su formación y esa inversión le dará réditos en un futuro. Se olvida sin

---

2 Para más datos véase *Universia*, accesible en la red en http://investigación.universia.es.

3 I*nforme de la Comisión de las Comunidades europeas*, 2003, p. 17.

4 Sobre el tema del capitalismo cognitivo, véase entre otros A. Fumagalli, *Bioeconomia y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2010; Yann Moulier Boutang, *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*, Paris, ed. Amsterdam, 2007 y juntamente con otros autores, *Capitalismo cognitivo*, Madrid, Traficantes de sueños, 2004. Asimismo M. Galcerán, *Universidades en quiebra. Crítica de la transformación de la Universidad en el capitalismo cognitivo*, Bogotá, 2011 (de próxima aparición).

embargo que, en una sociedad capitalista, el joven tendrá que encontrar un empleo en condiciones que le permitan desarrollar un trabajo que corresponda a sus conocimientos para ser capaz de realizar su «inversión», y que esto no depende en gran parte de sus esfuerzos sino de la estructura de la sociedad y del mercado de trabajo. En consecuencia, se fomenta la competencia entre los propios estudiantes/profesionales al igual que el resentimiento; el hecho de que uno no pueda rentabilizar la inversión que realizó se achaca a la gran cantidad de competidores; es probable por lo tanto que el afectado empiece a defender medidas proteccionistas del empleo que pasen, incluso, por la demanda de expulsión de competidores indeseados, como los procedentes de otros países cuya formación les hace merecedores de esos mismos puestos escasos y deseados.

Dado, por otra parte, que esos estudios suelen ser caros, los estudiantes o sus familias se endeudan para poder pagarlos, lo que aumenta todavía más la denominada *financiarización*. Se entiende por tal el fenómeno, tan extendido en las sociedades capitalistas, que hace que los compradores tengan que acudir a la deuda para financiar sus compras, lo que supone un notable negocio financiero para las entidades bancarias pero a la vez está en la raíz del empobrecimiento actual: personas con fuertes deudas y con trabajos precarios que no pueden sufragar sus gastos. La deuda de las poblaciones alimenta a su vez las burbujas especulativas y es uno de los elementos de la actual crisis sistémica.[5]

---

5 La actual crisis sistémica muestra cómo la precarización de los salarios que acompañó la reconversión industrial de los años noventa, tuvo como su otra cara el aumento del proceso de *financiarización* que está en el origen de la actual crisis, pues en la medida en que los salarios bajan pero los intereses también lo hacen, aunque sea por otros motivos, las personas acuden a los préstamos para financiar el consumo y las facilidades por el lado de la banca aumentan la espiral especulativa. Si las condiciones económicas siguen mal, el volumen de deuda llega a ser impagable y la consiguiente restricción del crédito provoca un empeoramiento de la situación de los deudores, los cuales tienen que renegociar la deuda con más gravámenes todavía, que seguirán alimentando el negocio financiero.

3. La estructura gerencial de la empresa se traslada a la universidad, haciendo recaer los cargos de dirección en personal externo, al estilo de un gerente de empresa, reduciendo los órganos colegiados y estableciendo criterios de rentabilidad para la concesión de plazas y financiación. Los criterios de racionalización pueden tener en cuenta la relación entre la oferta y la demanda de las titulaciones, la dinámica del mercado de trabajo, las exigencias de los empresarios, en tanto posteriores empleadores de los profesionales allí formados, o criterios más generales como la preferencia de las ciencias sobre otros estudios. Todo ello forma un paquete consistente de medidas que ahondan en la misma dirección.

4. Esta tendencia se refuerza en la medida en que el único criterio a tener en cuenta es el cálculo económico. Según ese discurso, dado que la formación es un capital (o una inversión) el beneficiario debe pagar por ello y por lo tanto las tasas se aumentan en un esfuerzo dirigido a que la institución se auto-financie. En la medida en que ciertas empresas se benefician de los resultados, se las anima a que contribuyan económicamente con ayudas o donaciones, siempre al margen de que tales ayudas puedan representar una futura injerencia. En la medida, también, en que la universidad debe estar cada vez más cerca de la sociedad (el mercado) se potencia que sus representantes más destacados estén en los Consejos Sociales y así encontramos en ellos a los grandes empresarios de los grupos hegemónicos. Así mismo, dado que el conocimiento es tratado como un bien mercantil, los procedimientos evaluadores de la calidad mercantil deben ponerse en funcionamiento, proliferando las agencias de calidad, los *rankings*, etc.

La llamada universidad-empresa es pues un nuevo modo de entender la institución que la acerca al mundo empresarial y la aleja del control político, por no hablar de su tradicional y permanente lejanía de la dinámica social.

La globalización de la universidad

Aunque en muchos casos el problema se presente como un tema nacional y/o europeo, las transformaciones actuales de la universidad tienen alcance global. También ahí se mezclan dos cuestiones: la construcción de una universidad global, pensada a nivel planetario para alumnos y estudiosos de todo el planeta, y la promoción de centros de educación universitaria, mayoritariamente privada, con «franquicias» en todo el mundo. Los dos procesos son ligeramente diversos, aunque convergentes.

El primero tiene que ver con la puesta en marcha de un «mercado global de la educación» especialmente a partir de los años noventa, que fue presentado por el Banco Mundial como una hipotética salida a los problemas de la universidad. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, desde mediados de aquella década «al lado del mercado nacional emergió con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, que a partir de finales de la década se transforma en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio».[6]

Los estudios universitarios se configuran así como un conjunto de servicios cognitivos, ofrecidos en diferentes puntos del planeta para formar una fuerza de trabajo especializada y sofisticada, capaz de aprovechar los mejores talentos del mundo, especialmente sensible a la demanda de capas con ciertos recursos de cualquier parte. La promoción de la lengua inglesa como idioma universal refuerza esa tendencia y permite que ciertas universidades, colocadas en la cúspide de la jerarquía, gocen de una posición de dominio a escala mundial, atrayendo estudiosos de cualquier parte del mundo.

Esas universidades «de primera» pueden ser públicas o privadas. En EEUU la diferencia es menor dado que la estructura de ambas es muy semejante. En Europa la diferencia es más significativa aunque tiende a difuminarse por las medidas públicas de apoyo a los centros privados y las restricciones

---

6 *La Universidad popular del s. XXI*, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Lima (Perú), 2006, p. 25.

presupuestarias a los públicos. Pero hay un campo más específico para la iniciativa privada y son las escuelas distribuidas por todo el globo a partir de una «casa madre» que puede estar en cualquier país. Uno de los trabajos recogidos en este volumen, el capítulo de Andrew Ross titulado «La emergencia de la universidad global» explora con cierto detalle ese nuevo mecanismo: redes de centros de formación, generalmente especializados, que ofrecen cursos en cualquier lugar del mundo, con la marca de calidad de la casa madre.

En ese proceso, las universidades europeas han quedado relativamente rezagadas, por lo que el «Proceso Bolonia» debe ser considerado también como un intento de recuperar el terreno perdido a fin de competir con otros centros y países en la construcción de una universidad globalizada, convertidas en una especie de transnacionales público privadas de la formación superior. Su importancia creciente explica el interés del GATS (Acuerdo General sobre Comercio y Servicios) por incluir la enseñanza superior en las negociaciones. Como señala el ya citado Andrew Ross, el abanico de las organizaciones formativas establecidas en el extranjero en el momento de las negociaciones era ya voluminoso. Éstas incluyen: «1) empresas que programan cursos de formación laboral y ofrecen grados como la Universidad Motorola, la Universidad McDonald Hamburguer, los Centros Técnicos Educativos de Microsoft, el Centro GE Crotonville, los programas Fordstar y los Centros Educativos Sun Microsystems; 2) proveedores académicos privados con ánimo de lucro, como el Grupo Apollo, Kaplan Inc., De Vry y el gigantesco Grupo Educativo Laureate (que posee actualmente instituciones de educación superior a lo largo de Sudamérica y Europa y que opera en más de 20 países con más de un cuarto de millón de estudiantes); 3) universidades virtuales, como la Universidad Walden y la Universidad virtual Western Governors de EEUU, la Learning Agency de Australia, la Indira Gandhi National Open University de India y la Open University de Gran Bretaña; 4) universidades tradicionales que ofrecen cursos a distancia, especialmente en países como Australia y Nueva Zelanda, donde los gobiernos decretaron la mercantilización de los servicios de educación superior en los años noventa; y 5) otras actividades con fines lucrativos de las universidades tradicionales, como la SCPS de la NYU, el Instituto de Edu-

cación Superior de la Universidad de Maryland y eCornell [empresa de educación virtual perteneciente a la Universidad Cornell]». Ese tupido tejido se extiende por todo Oriente, incluido China, Japón y los países árabes.

Acorde con ello la movilidad estudiantil está aumentando de forma exponencial. Véanse estos pocos datos: según el *Compendio Mundial de la educación 2009*, elaborado por la UNESCO, «en el año 2007, había mas de 2,8 millones de estudiantes matriculados en establecimientos educacionales fuera de su país de origen. Esta cifra representa 123.400 estudiantes más que en 2006, un aumento del 4,6 %. Los Estados receptores son sobre todo EEUU que recibe unos 595.000 estudiantes, lo que representa el 21,3 % del total. Le siguen Reino Unido (351.500), Francia (246.600), Australia (211.500), Alemania (206.900), Japón (125.900), Canadá (68.500), Sudáfrica (60.600), la Federación Rusa (60.300) e Italia (57.300). Estos 10 países —de los que cuatro pertenecen a la Unión Europea— son anfitriones del 71 % de los estudiantes internacionales del mundo, en tanto que el 62 % se concentra en los primeros seis».[7] Espero que esas pocas cifras basten para mostrar la envergadura de la dimensión global de la universidad contemporánea y la importancia de mantener y aumentar esa aportación de dinero y de talento a los centros del Norte global (EEUU y Europa).

Es de destacar además que esas medidas tienen también un sesgo claramente neo-colonialista. Como señala el anteriormente citado Boaventura de Sousa Santos, las recomendaciones del Banco Mundial para que Europa y EEUU entren decididamente en la senda de la mercantilización y la globalización de la enseñanza superior conviven con las recomendaciones de la misma institución hacia otros países, como los africanos, para que dejen de inverir en educación superior y se concentren en la primaria: «El Banco Mundial entendió que las universidades africanas no generaban suficientes "retornos". Consecuentemente impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo

7 *Compendio Mundial de la Educación 2009*, Instituto de Estadística de la UNESCO, p. 36.

que el mercado global de educación superior les resolviera el problema de la universidad. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos».[8]

En cuanto al otro pilar de la universidad, la investigación, se enfoca al igual que la enseñanza desde un ángulo que privilegia la «investigación para el mercado». Querría señalar algunos aspectos centrales de esta nueva orientación.

En primer lugar, las políticas europeas de investigación tienden a crear un Espacio Europeo de Investigación, similar al Espacio Europeo de Educación Superior. Su objetivo consiste en establecer una red de centros de excelencia científica, desarrollar un enfoque común de las necesidades de financiación de las grandes infraestructuras de investigación, reforzar las relaciones entre las distintas organizaciones de cooperación científica, estimular la inversión con sistemas de apoyo indirecto, desarrollar un sistema de patentes y de capital riesgo, e incrementar la movilidad y el aumento del atractivo de Europa para los investigadores del resto del mundo, de modo que la fuga de cerebros se invierta en dirección a Europa.[9]

Con el añadido de que, como en tantos otros casos, los términos inducen a confusión pues la «excelencia», a la que se añade el adjetivo de «científica», parece indicar que los centros en cuestión descollarán por su calidad académica, mientras que el término está usado en el informe en el sentido preciso de «capacidad para producir conocimientos explotables con fines industriales».[10] Así pues, cuando se habla de «campus de excelencia», de lo que se está hablando es de parques tecnológicos combinados de empresas y centros de estudios e investigación y no de centros académicos relevantes.

8 *Op. cit.*, p. 28

9 *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al comité económico y social y al Comité de las Regiones. Hacia un espacio europeo de Investigación*, 2000. COM (2000) 06 final, p. 10.

10 *Ibidem*, p. 10.

En segundo lugar hay que prestar algo de atención a la propia denominación de los programas: en la fórmula I+D+i (Investigación + Desarrollo + innovación), el término «innovación» está claramente marcado y no significa simplemente la incorporación de conocimiento nuevo, sino que se utiliza en una acepción precisa que incorpora «el gasto en I+D externo (subcontratado), el gasto en I+D realizado con los recursos internos de la empresa, la compra de maquinaria y equipo, la adquisición de conocimientos externos, el diseño y preparación de la producción y la distribución así como la formación e introducción de nuevos productos en el mercado».[11] Se trata pues de un concepto precisado económicamente que permite medir el gasto efectuado en todos esos capítulos.

A este respecto hay que añadir que según las cifras existentes, el gasto público en I+D está en Europa por debajo del gasto privado, en una proporción de 1 a 3. Así pues las empresas que invierten en I+D tienen interés en rebajar sus gastos, al tiempo que los gestores universitarios pueden tenerlo en captar unos recursos que les permitirían sanear unos presupuestos muy afectados por el deterioro de las finanzas públicas. Ahora bien, no se puede pretender que los empresarios inviertan sin más, sino que hay que facilitarles la tarea. Como dice el propio informe: «A la vista de la excesiva duración de los estudios y las altas tasas de abandono y de desempleo entre los titulados universitarios, no resulta descabellado tachar de improductiva o incluso de contra-productiva la idea de invertir más en el sistema actual […] Para atraer más fondos, lo primero que han de hacer las universidades es convencer a los socios […] de que se da a los recursos existentes un uso eficaz y de que nuevos recursos producirán *valor añadido para ellos* [las cursivas son mías]. Un incremento de la financiación no puede justificarse sin cambios profundos: garantizar estos cambios es la principal justificación y la principal finalidad de cualquier nueva inversión».[12]

11 Véase C. Sevilla, *La fábrica del conocimiento: la Universidad-empresa en la producción flexible*, Madrid, El Viejo Topo, 2010, p. 56..

12 *Comunicación de la Comisión. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. COM* (2005) 152 final, pp. 9-10.

Pero además da la casualidad de que la inversión privada en la Unión Europea es extraordinariamente desigual, pues se concentra en algunos países, preferentemente en Alemania, Francia, Reino Unido e Italia; se localiza en algunos sectores prioritarios —industria automovilística, biotecnología, hardware, electrónica y electricidad— y dentro de esas ramas en algunas grandes transnacionales entre las que se encuentran Daimler-Chrysler, Siemens y Volkswagen en Alemania, GlaxoSmithkline, en el Reino Unido y Novartis en Suiza. Como antes he señalado, una parte de esos sectores son los marcados como líneas prioritarias en los programas públicos de financiación de la investigación, lo que es una nueva muestra de esa convergencia entre lo público y lo privado que bombea hacia las grandes empresas los resultados producidos por gran parte de la investigación actual, mostrando el especial encaje que la universidad tiene en todo ello.

Por último no puede pasarse por alto la existencia de la llamada «investigación dual», es decir aquellos proyectos cuyas investigaciones pueden ligarse indistintamente a usos civiles o militares. Dada la importancia creciente de la política militar en la Unión cabe pensar que ese doble uso puede desviar gastos en investigación hacia objetivos militares, restándolos a sus propios presupuestos, al tiempo que, como por ejemplo se observó durante la guerra de Irak, hará imprescindibles los derechos de objeción de conciencia en la propia investigación científica.

A tono con estas tendencias, quisiera hacer notar que en algunos lugares los movimientos estudiantiles empiezan a ser sensibles a esta realidad. En las reivindicaciones de los estudiantes californianos de Berkeley (en su Asamblea General de octubre de 2010) junto a algunas ideas más clásicas, leemos, por ejemplo, que «no se degrade nuestra educación, ¡no a la cyber universidad!», que «no se acepten proyectos de inversión pagados con tasas estudiantiles y que no cuenten con el consentimiento de éstos», que «la Universidad no haga negocios con corporaciones criminales», que «los estudiantes, los trabajadores y el personal de las facultades tengan que pronunciarse sobre los *partners* empresariales», al tiempo que exigen que la Universidad «no se involucre en la producción de armas nucleares». A mi modo de ver son

exigencias que parten ya de la actual combinación de enseñanza, investigación y actividad empresarial en las universidades contemporáneas, y que intentan establecer límites y responsabilidades en la nueva situación. Es muestra de un análisis más fino de las relaciones entre universidad y empresa y de una volutnad democratizadora que va más allá de la simple voluntad de negación y de mantenimiento de un espacio universitario intocado.

La respuesta estudiantil

En el curso de esta transformación de la universidad que abarca cuando menos los últimos diez años, el movimiento estudiantil ha sido un actor muy presente, realizando multutud de acciones que van desde las huelgas y ocupaciones en 1999 de la Universidad Autónoma de México a la onda anómala italiana, diez años después; y desde las grandes manifestaciones de París en 2003, 2005-2006 y 2009 hasta la paralización de las ciudades griegas aquel mismo otoño. A nivel global es un movimiento potente y multiforme, aunque tal vez no siempre bien expuesto ni bien comprendido, que expresa con formas novedosas un conflicto crucial en nuestra época: la contraposición entre quienes pretenden rentabilizar económicamente el mercado emergente de la formación, y en especial de la formación universitaria, y quienes pretenden asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población, en especial para la población joven, manteniendo el carácter del conocimiento como «bien común».

Aún así, hay que conceder que a pesar de su fuerza, los diversos movimientos estudiantiles, y no digamos ya las movilizaciones de los profesores, no siempre logran captar la complejidad de lo que está en curso. Y no sólo por la novedad de los cambios sino porque una gran parte de los esfuerzos de los movimientos tiene que dedicarse a desentrañar el significado de las medidas aplicadas. Casi todas, por no decir todas las autoridades públicas implicadas en la educación universitaria, empiezan por negar la trascendencia de estos cambios, ya sea de buena o de mala fe. Ninguno acepta que de lo que se trata es de favorecer la entrada de las empresas en el tejido univer-

sitario. Como mucho, y si están muy acorralados, sostienen que ésa es la única posibilidad en un momento en el que las tasas no logran cubrir más que una tercera parte del coste de los estudios y los recortes en las finanzas públicas no les aseguran ni siquiera la permanencia de los presupuestos, cuanto menos pedir el más ligero aumento. En consecuencia la única alternativa que les parece posible es acudir a quienes todavía tienen dinero y ésas son las empresas, especialmente las grandes empresas transnacionales y la banca. Pero como señalaba la cita anteriormente mencionada, esos sectores no van a invertir si no ven posibilidades de retornos sustanciosos; se trata, por lo tanto, de facilitarles el camino ofreciéndoles ventajas adicionales. En esta lógica consideran las protestas de los estudiantes como piedras puestas en el camino de sus buenas intenciones, prueba palpable de desconocimiento y de falta de confianza en ellos. Ante lo que optan por no escuchar y en algunos casos acuden al eterno expediente de la criminalización de las protestas y del reclamo de la legítima autoridad.

Esa trama de mentiras, ocultaciones y medias verdades plantea como primera tarea contrastar la información y esclarecer los términos de la reforma, sin que el lenguaje oficial de los informes sea siempre suficiente, pues aunque los términos sean claros, las motivaciones son oscuras. A primera vista la aplicación del lenguaje de la empresa no parece ser más que una metáfora, no es fácil aceptar de buenas a primeras que la formación sea un negocio cada vez más floreciente. En último término, ¿qué se vende y qué se compra en la universidad?, ¿quiénes son los potenciales vendedores y compradores?, ¿qué valor de mercado tiene la enseñanza?, ¿cómo medir su eficacia y productividad? Viejas preguntas que resultan nuevas para un sector que hasta ese momento había quedado relativamente protegido entre los privilegios de una casta social a la que servía de «seña de identidad», y le confería distinción, y un estudiantado masificado, con un futuro profesional en múltiples y diversos trabajos cualificados.

A mi modo de ver esa dificultad explica el recurso a argumentaciones más simples que consideran esa transformación en clave de una conspiración de las clases ricas y dominantes, quintaesenciadas en los sectores neoliberales, contra los intereses de la gran masa de la población. No digo que

no haya algo de eso, pero a mi modo de ver, esa explicación deja en la sombra la complejidad del proceso y no permite visibilizar cómo esta transformación está imbrincada con la emergencia de un nuevo tipo de capitalismo, aquel que tiene en el conocimiento una de sus materias primas y ramas de negocio predilecto.

Por otra parte, se trata de un capitalismo global y ya no nacional-imperialista. La combinación de la tarea lenta pero continuada de demoler el así llamado Estado del bienestar con la emergencia de ese nuevo capitalismo «cognitivo» marca, efectivamente, la constitución del mercado de la educación superior. Un mercado que sin duda necesita de todos los dispositivos que lo hagan viable: compradores, vendedores, un cómputo universal y la exigencia de rentabilidad económica. Todos esos ingredientes se mezclan en la reforma de la institución emprendida bajo diversos nombres en diversas regiones del globo, en Europa bajo el nombre de «Proceso Bolonia».

Ahora bien, ¿qué es lo que defienden los estudiantes y todos aquellos que nos oponemos al proceso? También aquí abundan las diferencias. Podemos encontrar una especie de denominador común en la resistencia a la supeditación de la Universidad a los intereses del mercado y en la denuncia de que la formación se limite a una «formación para el empleo». En este punto la descualificación de los estudios va de la mano de la descualificación y precarización general del trabajo en las sociedades contemporáneas y se acompaña de las exigencias de los patronos por remoralizar a los trabajadores. No deja de generar sorpresa que en algunos estudios se señale que los empresarios, al menos los empresarios españoles, no están contentos con sus jóvenes trabajadores ya que consideran que *saben demasiado.* Tantos cursos y *master* no les han enseñado las normas de disciplina a las que debe someterse la fuerza laboral. Incorporan hábitos ajenos a las constricciones de los centros de trabajo que no encajan bien en el modelo piramidal de la gerencia capitalista. Y muchos de ellos arrastran un espíritu de desobediencia —resultado de la mala educación que recibieron de sus padres, la nefasta generación del ‘68— que hace difícil y costoso enderezarlos.

A tono con la nueva disciplina impuesta en el mercado de trabajo, estos documentos señalan que «entre las empresas son habituales las quejas sobre actitudes consideradas inauditas por parte de los demandantes de empleo, como conocer con antelación a su incorporación el horario de trabajo, el salario o el periodo de vacaciones. Los comentarios relativos a esas cuestiones son interpretados como síntomas de escasa disponibilidad y poca motivación hacia el trabajo».[13] Frente a ello los estudiantes denuncian cada vez con más fuerza, los efectos perversos de subordinar la universidad a los objetivos de las empresas entre los cuales la re-moralización de la fuerza de trabajo no es, en ningún caso, el último. Como señala un comentario de un estudiante de la Universidad Complutense de Madrid, «frente a las reformas neoliberales, los estudiantes trabajadores en formación, reclaman poder tener una educación no completamente modelada por las exigencias del capital, que sólo atiende al aumento del beneficio».[14] Una buena formación puede ser también una garantía frente a la explotación sin medida del capitalismo desbocado.

Podríamos resumir diciendo que en la situación de *impasse* creada por una cierta obsolescencia de la universidad tradicional, unida al desajuste que produce la incorporación de la producción de saber dentro del capitalismo cognitivo, en un momento, sin embargo, en el que la resistencia por parte de las capas trabajadoras se encuentra en franco retroceso, la propuesta de las capas dirigentes da por hecha la necesaria supeditación de la formación a las exigencias empresariales y se acoge para ello a fórmulas tecnocráticas de gestión y homologación de los estudios. A la vez refuerza el mercado de la educación para el que se necesita una medida homogeneizadora que permita intercambiar unos estudios por otros, y ¡qué mejor medida que el tiempo! El tiempo de las materias

---

13 *El debate sobre las competencias*, estudio de Luis Enrique Alonso, Carlos J. Fernandez Rodríguez y José Mª Nyssen. Informe presentado a la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Docencia), 2009, p. 121.

14 A. Merlo, «Diez años de revuelta contra la mercantilización de la Universidad», en *Bolonia no existe, La destrucción de la Universidad europea*, Hondarribia, Hiru, 2009, p. 121..

—10 horas de estudio por crédito— es la nueva moneda de los intercambios formativos. Cada ciclo y cada materia, cada práctica y cada asignatura es medida con esta nueva fórmula de modo que todo el tiempo de estudio pueda visualizarse como un múltiplo de 10. Las carreras son módulos de 180 o 240 créditos y cada crédito, como ya hemos dicho, se mide en 10 horas. Haya estudiado uno o una donde haya estudiado, su formación no es más que una montaña de horas.

El mercado de la educación universitaria empieza así a regirse, como cualquier otro, por el cálculo del tiempo y del dinero correspondiente. ¿Y cómo se mide el éxito o la productividad? Los nuevos procedimientos que ligan la eficacia de las carreras con el trabajo de los egresados permiten, también, medir la eficacia de los estudios. Si de una determinada titulación, un número muy alto consigue puestos de trabajo aceptables, ese título acredita su eficacia y/o productividad, en caso contrario se tratará de estudios obsoletos. Tan fácil como comprobar una estadística que por sí misma nos indicará el funcionamiento del mercado y las mejoras que hay que introducir, eliminando las titulaciones no productivas, aunque los parámetros utilizados sean tan aberrantes como algunos de los usados por la Agencia Nacional de Calidad, por ejemplo aquel consistente en contar el número de veces que un artículo ha sido citado en revistas en inglés para trabajos de lengua española.

Así pues, como vengo diciendo, ése sería el denominador común compartido por los diversos movimientos: denuncia de las reformas, crítica y rechazo de la supeditación de la universidad a los intereses empresariales del mercado capitalista, defensa de una educación de calidad para todos y todas, rechazo de las medidas tecnocráticas impuestas en la medición y validación de los estudios y rechazo de la descualificación de los mismos. Hasta aquí tal vez todas y todos estaríamos de acuerdo.

Mayor distancia surge cuando se plantean las alternativas desde las que articular las protestas. Algunos, sin duda, entienden que la alternativa a ese proceso es la vuelta o el mantenimiento de una universidad decimonónica, productora de cultura *para el pueblo*, bien financiada por el Estado

y mantenida a distancia de las fuerzas disgregadoras de la sociedad moderna, protegida por estatutos de autonomía y de gobierno corporativo. Algo así como si la universidad pudiera mantenerse al margen de las transformaciones sociales o filtrar sólo aquéllas que sus ocupantes consideren interesantes, como si, por otra parte, no hubiera diferencias en su seno. Esa posición, aunque tal vez predominante, no es la que me parece más interesante y desde luego no es la que suscribirían los firmantes de este libro.

Pienso que lo que ellos plantean es una posición más matizada y a la vez más radical. Comparten la crítica de la mercantilización pero insisten en situar el conflicto en otras coordenadas: si la universidad está actualmente en el centro del conflicto no es porque los desalmados empresarios hayan decidido colonizar un territorio que hasta ahora había sido neutro, sino porque, como hemos venido diciendo, la formación y la investigación se colocan actualmente en el centro de la producción de nueva riqueza y los desalmados capitalistas quieren asegurarse la apropiación *ex ante* de esa riqueza potencial, cosa que pueden conseguir a través del extraordinario papel de las finanzas. Pero es su potencialidad, y no su marginalidad, la que es objeto de sus pasiones, que se ven favorecidas por la fuerte indigencia de las instituciones públicas, que les permiten tomar el papel de invitados como si no les fuera interés en ello. Pero una vez ahí, retuercen las relaciones en su provecho: ¡ningún financiero ni ningún empresario va a perder su precioso tiempo en reuniones y consejos que no le aporten nada!, si están ahí y ahí se quedan es porque entra en sus planes de expansión. Si la universidad no les aportara nada ya la habrían abandonado.

La mercantilización forma parte de la reconfiguración del sistema capitalista en su conjunto y a escala global. Así pues no basta con denunciarla aisladamente, sino que hay que enmarcarla en el nuevo tipo de capitalismo emergente. Estamos de acuerdo con una afirmación como la que sigue:

> Se puede resumir a grandes rasgos la ruptura en curso de la forma siguiente. En la situación de antaño, la obtención de un diploma aseguraba una inserción en la sociedad capitalista y en el servicio público sobre la base de los saberes y al

> saber-hacer sancionado por la adquisición del diploma o de la licenciatura. La forma mercancía que viene es esencialmente la siguiente: la obtención de un diploma es testimonio, antes que otra cosa, de la sumisión a las nuevas condiciones económicas y sociales en vigor, siendo los saberes necesarios, esencialmente aquellos que están destinados a asegurar directamente la reproducción de las estructuras y de los mecanismos del plusvalor, nuevos saberes afinados y transversalizados bajo el sello de la modernización condimentada a la «buena gobernanza».[15]

Pero entendemos que esa crítica, con ser relevante, no logra entrever el valor del conocimiento en el capitalismo cognitivo y por lo mismo no es suficientemente sensible a la expropiación que supone la mercantilización del mismo. En este punto, Marx nos puede seguir siendo de ayuda. Como es sabido, al inicio de *El Capital,* Marx señala la diferencia entre «valor de uso» y «valor de cambio», ligado el primero al uso o utilidad de algo, mientras que el segundo remite a la estructura de un mercado en el que las mercancías puedan intercambiarse. Pues bien, prácticamente hasta nuestros días, el saber y/o el conocimiento no habían sido «valores de cambio» y no existía un mercado para ellos. Tampoco eran simplemente «valores de uso» para la población, puesto que la estructura y las estrategias de los centros académicos los convertían en lugares de disciplinamiento y de aprendizaje del mando y la obediencia. Pero aún así, las universidades y los centros de formación universitaria eran centros protegidos por una legislación que los consagraba como espacios públicos que, sin ser todo lo accesibles que hubieran debido, ya que manifestaban todos los rasgos de clase y género —incluso de raza— propios de los sistemas capitalistas en su conjunto, no estaban concebidos ni preparados para ser centros de negocios. Atravesados por todas las contradicciones del poder capitalista, no podían menos que generar espacios protegidos aunque rodeados de todas las murallas imaginables. Tal vez con la vieja sabiduría de las capas dominantes de todos los tiempos, se los dejaba languidecer como centros venerables poco propicios a las reformas.

15 E. Barot, «Sauver l´Université?», *Contretemps*, p. 9. Accesible en Internet en http://contretemps.eu.

Ciertamente, Marx hace aquella distinción entre «valor de uso» y «valor de cambio» refiriéndola a la «forma mercancía», es decir, dando por bueno que ésa es la forma que revisten los objetos en un mundo capitalista, por lo que cabe preguntarse qué pasa con aquellos bienes que no siendo producidos como mercancías, funcionan sin embargo como tales y existe un mercado para ellos. Karl Polany los denomina «mercancías ficticias» pues son aquellos bienes o recursos que no son producidos como mercancías pero para los que se genera un mercado, con toda la violencia que ello supone. Pues bien, a las mercancías ficticas que él mismo enumera: la tierra, el dinero y la fuerza de trabajo, podríamos añadir ahora el «conocimiento». Podríamos decir que éste, que incluye el saber, el aprendizaje y la formación es un «bien en sí mismo», con un alto valor de uso; es un recurso social del que nos servimos para aumentar nuestra interacción con la naturaleza, con las otras personas y con nosotras mismas. Por supuesto que no está desvinculado de las relaciones de poder, pero amplía también la capacidad de intervenir y es un «recurso de más» que aumenta la capacidad de vivir. Transformar el conocimiento en mercancía significa incrustarlo en la reproducción de capital limitándolo a su función como «recurso de capital», incluso en su forma de «capital humano», y limitar su acceso a las condiciones mercantiles, o sea compra-venta de patentes, derechos intelectuales, acceso a la formación, cursos diversos, *master* y post-grados, eliminación de espacios gratuitos, separación del entorno social y ligazón a las empresas, etc.

El movimiento de mercantilización, para poder ser efectivo, tiene pues que ir acompañado de la extrema violencia que supone expropiar a las personas de sus conocimientos y limitar su «valor de uso»; «vaciar las cabezas» y rellenarlas con los códigos de comportamiento de las empresas del ramo. «Externalizar» el conocimiento en forma de códigos y procedimientos que garanticen la impersonalidad y favorezcan el uso y la apropiación por un tercero, o un cuarto o un quinto, de procesos sociales de comprensión del entorno que permiten sobrevivir comprendiendo.

Esa dinámica de extorsión se ha visto fortalecida con la aparición de las empresas especializadas en formación y, en especial, con el refuerzo aportado por auténticas corporaciones

que cuentan con varios centenares de centros distribuidos por todo el mundo en los que forman a varias decenas de miles de estudiantes. Como el libro pone muy bien de manifiesto, estas redes empresariales del ámbito de la formación convierten en estándares los saberes y conocimientos, constituyen los gigantes del ámbito de la formación y cuentan con un ejército de profesores asalariados cubiertos, mejor o peor, por las condiciones habituales del país o de la zona. Estos tiburones se disputan una demanda constituida por los miles y miles de jóvenes y no tan jóvenes que en todo el planeta pugnan por una mejora en su formación y por un acceso al ámbito del conocimiento.

La figura del estudiante-precario y su enlace con los movimientos anti-sistémicos. El conocimiento como «bien común»

Desafortunadamente, para muchos estudiantes y jóvenes intelectuales el futuro que la universidad-empresa prepara para ellos no es nada apetecible. Esa carrera que se asemeja tanto a las incitaciones para invertir en planes de pensiones, anima a sacrificar el presente en aras de un futuro extremadamente incierto. Pues ¿qué garantía tiene el o la joven que «invierte» 4.000 o 5.000 € en un máster de que esos mismos estudios le abran las puertas a un futuro de éxito? Sólo unos pocos serán llamados a asegurar el relevo de las élites gerenciales. Pero mientras, la bola crece sin parar y es dinero que se bombea de los escuálidos bolsillos de los estudiantes a las arcas de las corporaciones de la enseñanza superior.

El movimiento estudiantil ha percibido todo esto y se le ha helado la sangre, o mejor, se le ha puesto a circular a gran velocidad. Por todos los medios imaginables, los estudiantes han puesto el dedo en la llaga y no se han resignado a la suerte que les han cocinado. Rápidamente han empezado a discutir sobre la figura del estudiante, sobre la precariedad de su estatuto y sobre la suerte compartida con otros sectores del trabajo juvenil. En este sentido, es interesante recordar que las movilizaciones de Francia en 2006 surgieron por el intento de la administración de imponer un contrato de trabajo para los menores de 25 años que restringía enormemente sus derechos, en la medida en que se les podía despedir sin

indemnización ni justificación alguna durante los dos primeros años de empleo. Ese movimiento movilizó a la juventud francesa universitaria y no-universitaria y aunque no produjo una amalgama sí permitió que los conflictos de unos y otros lugares resonaran entre sí: los conflictos de los jóvenes de las *banlieues* con los conflictos de la juventud estudiantil. El tema central era la lucha contra las medidas de rebaja de derechos en los contratos para los jóvenes.

Una muestra de esta relación conflictiva la podemos encontrar en un panfleto de 1996 de los estudiantes franceses de formación técnica en lucha, que sin embargo participaron en el llamamiento a la unión con los jóvenes universitarios:

> UNIVERSITARIOS, ayer estuvimos con vosotros en la calle, pero os lo vamos a decir rápido, ¡la reforma «2 cubetas» [Devaquet][16] nos la suda!
>
> Para nosotros la selección ha empezado ya, la universidad nos ha sido cerrada y nuestros certificados y títulos nos llevan directamente a la fábrica después de una pequeña estancia en el AMPE [INEM].
>
> […]
>
> Y no nos digáis: «Siempre se necesitarán barrenderos, obreros», porque entonces, adelante muchachos, estos puestos son vuestros, os los dejamos de buen grado.
>
> NO SOMOS MÁS IMBÉCILES QUE VOSOTROS, ¡NO IREMOS A LA FÁBRICA!
>
> Si criticáis la ley «2 lacayos» [Devaquet] que lo único que hace es empeorar una mala situación, no habéis entendido nada. De todos modos vuestra situación no resulta mejor que la nuestra. Una buena porción de vosotros […] abandonará sus estudios antes de la diplomatura, y esos «malos universitarios» sólo tendrán derecho a esos mismos y mal pagados

16 Devaquet es el nombre del ministro de Educación francés que quería implantar la reforma. Hay que recordar que la reforma fracasó gracias a las movilizaciones.

curros de subalternos que nos tocan a nosotros. Y en cuanto a los «buenos universitarios» que sepan que les tocarán los puestos medianos (los buenos puestos no es precisamente en la universidad donde se encuentran) que ya han perdido mucho de su prestigio y de su poder. Hoy día un médico no es un «señor» sino un empleado de la Seguridad Social.

[…]

UNIVERSITARIOS, vosotros estáis destinados a gestionar esta sociedad y nosotros a producirla. SI OS MOVÉIS, SI NOS MOVEMOS, TODO PUEDE MOVERSE.[17]

El primer resultado de la reforma es pues ese nuevo estudiante/profesional precario, mal formado y mal pagado. Como indica, con toda la fuerza de la que es capaz, un documento de los estudiantes romanos de La Sapienza (la Universidad de Roma): «La mercancía particular que produce la fábrica de precarios somos nosotros mismos, producidos por medio de tiempos alienantes en sintonía con los ritmos del trabajo precario, de conocimientos parcelados y segmentados, inscritos en modelos definidos de cooperación y valorización. Un ciclo de estudios sin derechos para evitar que los reclamemos mañana (o tal vez hoy mismo) en los lugares de trabajo».[18]

Éstas son ya líneas de argumentación compartidas. Pero creo que en la medida en que los estudiantes y los profesionales de la educación nos acerquemos a los movimientos sociales alternativos, ampliamos esa crítica y empezamos a comprender que, en el marco de éstos, la formación y la construcción de conocimiento forma parte del vivir cotidiano; provee herramientas fundamentales para las luchas y no sólo elementos con los que rellenar un *currículum* e intentar conseguir un buen empleo. Para los integrantes de los movi-

17 Panfleto de «Los espabilados de FP Electrónica», en *Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2001, pp. 104-105.

18 «12 tesi per l´università. In attesa della próxima mareggiata», diciembre de 2008, documento del Coordinamento dei Collettivi della Sapienza de Roma. www.ateneinrivolta.org.

mientos sociales alternativos, ya sean migrantes, o jóvenes precarios, o mujeres, o deshauciados, o cualquiera de los muchos núcleos de resistencia al actual sistema capitalista, el estudio y el conocimiento no es algo con lo que comerciar sino que forma parte de la construcción de «agencia» individual y colectiva, forma parte de la posibilidad de actuar como sujetos sociales. El conocimiento constituye un recurso compartido y un «bien común».

Nos colocamos entonces en otra dimensión del problema. La formación ligada al empleo pugna por construir una subjetividad acorde con las exigencias económicas y disciplinarias del mercado capitalista, una subjetividad que «interiorice los objetivos de la empresa, la obligación de [obtener] resultados, la gerencia por proyectos, la presión del cliente así como la constricción pura y simple ligada a la precariedad»,[19] es decir una subjetividad sumisa como única opción de supervivencia. Las luchas, resistencias y especialmente el trabajo conjunto con otros movimientos contribuye a crear otra subjetividad, capaz de reaccionar y de regir sobre dichas constricciones.

Esta segunda posibilidad no puede ser sólo el resultado de una opción voluntarista. Necesita el entramado de posibilidades que se ofrece en aquellos núcleos y colectivos donde el conocimiento forma parte de la construcción de agencia y de sujeto político, capaz de intervenir en los conflictos sociales. Si el movimiento estudiantil se acerca a ellos descubre esos nuevos caminos, entre ellos la posibilidad de crear espacios de auto-formación al margen del mercado, críticos con la Academia y ligados a las diversas realidades sociales, con las que puede crear vínculos de reciprocidad y autogestión. Experiencias como las universidades experimentales, los grupos y colectivos de formación de y en los centros sociales, las iniciativas de nueva empresarialidad como librerías y cooperativas, y tantos otros muestran esa voluntad de crear una red autosostenida de la que este libro es un buen ejemplo. Podríamos decir que la formación ya no pasa o ya no pasa

---

19 R. Negri y C. Vercellone, «Le rapport capital/travail dans le capitalisme cognitif», en *Multitudes*, núm. 32, p. 45.

sólo por los lugares destinados para ella, sino que se difunde en el tejido social y crea figuras compuestas en muchos de sus puntos. Al tiempo descubrimos, cada vez con más fuerza, que la investigación no tiene por qué quedar reducida a los espacios designados para ella —grandes grupos académicos y espacios universitarios—, constatamos que en muchos casos, las investigaciones que allí se hacen están sometidas a criterios específicos que sólo les permiten abordar aspectos funcionales al sistema en su conjunto, cuando no están directamente manipuladas para servir a los criterios dominantes.

En el tejido metropolitano de las sociedades actuales, una universidad es también un territorio en conflicto que manda sus mensajes al conjunto de la sociedad. Como afirma otro autor de este mismo libro: «Cuando una gran universidad con un presupuesto de 11.000 millones de dólares contribuye a empobrecer una ciudad que ya está en niveles de indigencia utilizando la deslocalización para forzar a la baja los salarios de los que trabajan en sus comedores, está enseñando quién cuenta y quién no, quién decide en el mundo urbano actual. Cuando una gran universidad condena a su personal jubilado a sobrevivir con 7.450 dólares mientras le monta un plan de pensiones de 42.000 dólares al mes a su director, está enseñando quién es importante y quién no. Cuando la ciudad estadounidense en la que la gran universidad lleva a cabo su investigación médica tiene una tasa de mortalidad infantil superior a la de Costa Rica, se está dando una lección sobre prioridades. Cuando entre el 60 y el 70 % de las horas lectivas de la gran universidad [20]—de muchas universidades que no son para nada grandes ni prestigiosas— son impartidas por personal temporal, muchos de los cuales cobran por debajo del nivel de la pobreza y no cuentan con ninguna cobertura social, ni despachos, ni seguridad laboral, lo que se está imponiendo es una redefinición de la función docente como una "industria de servicios"».

Nuestras luchas, al menos aquéllas a las que queremos contribuir con la edición de este libro no se orientan sólo contra la nueva universidad de élites, ni en defensa de la vieja

20 Citado en el capítulo 8 de este libro por M. Bousquet, «En los mandos de control de la consola de la gestión».

universidad de masas, y mucho menos a favor de la todavía más vieja Academia corporativa y elitista, sino a favor de estas nuevas formas de construcción de saber, apoyadas en la interacción social y comunicativa de múltiples intervinientes, centradas en construir un saber social común y compartido que aporte informaciones relevantes y críticas frente a una economía capitalista cada vez más globalizada, naturalizada y en crisis. Nuestra fuerza es la fuerza coaligada de nuestros cerebros, nuestros cuerpos y nuestros afectos empeñados en el esfuerzo por construir territorios compartidos y nociones comunes.

2. «Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación!»

Colectivo Edu-Factory

0. La crisis que el movimiento de estudiantes y precarios se niega a pagar es doble: la crisis de la universidad y la crisis financiera global. El conflicto insito en la intersección de estos procesos compone el centro del presente libro y eso lo hace extraordinariamente oportuno. De aquí ha tomado su movimiento el proyecto Edu-Factory (www.edu-factory.org). Pero procedamos con orden: Edu-Factory es varias cosas. Es una lista de correo transnacional centrada en las transformaciones de la universidad, la producción de saberes y las formas de conflicto (edufactory@listculture.org), en la que desde su inicio, en 2007, han participado cerca de 500 militantes, estudiantes e investigadores de todo el mundo. En la descomposición de los confines del Estado, el espacio global se ha afirmado definitivamente como el lugar de la investigación y de la acción política.

Pero Edu-Factory constituye, ante todo, un punto de vista parcial en la crisis de la universidad, que se podría denominar como el fin de la universidad moderna y de su declinación estatal. Digámoslo claramente: no tenemos nostalgia. De hecho, la crisis de la universidad ha estado determinada antes que nada por los movimientos. La genealogía del presente ha de hacerse no sólo inmune, sino también enemiga de las lágrimas por el pasado. La empresarialización de la universidad y la emergencia de una *global university* no son

el resultado de una imposición unilateral o de un desarrollo completamente endógeno a la racionalidad capitalista, sino el éxito —en absoluto provisional y por ello reversible— de un ciclo de luchas. El problema es ahora transformar el campo de tensiones diseñado por los procesos analizados, en la determinación de las formas de resistencia y la organización de las líneas de fuga. No existe para nosotros otro modo de concebir la teoría, si no es como práctica teórica.

1. Un estilo es un método, pensar la teoría como práctica, que encuentra confirmación en las contribuciones, singulares y colectivas, provenientes de diversas partes del mundo. Éstas permiten diseñar una cartografía transnacional de los conflictos sobre la producción de saber, señalando las líneas de investigación y las hipótesis políticas. Para empezar, aparece con claridad la centralidad del saber. El conjunto de estas contribuciones se ha despedido definitivamente del culto, históricamente radicado en la izquierda, del saber como fetiche sagrado e intangible. No sólo el saber es una mercancía peculiar, sino también un instrumento de jerarquización y segmentación. Sin embargo, en el momento en que se convierte en recurso e instrumento productivo central del capitalismo contemporáneo, el saber excede estructuralmente la unidad de medida de la economía política clásica. Será mejor que nos aclaremos, a fin de evitar equívocos: la excedencia del *saber vivo* no coincide de forma determinada con su liberación. Por ejemplo, en las revueltas contra el CPE en Francia las formas de *déclassement* fueron uno de los objetivos centrales. Fuera, por lo tanto, de toda imagen lineal de la intelectualización del trabajo, estas luchas permiten conectar la materialidad de los procesos de producción del saber dentro de relaciones sociales determinadas, en las que la cognitivización del trabajo significa también cognitivización de la medida y de la explotación, cognitivización de la jerarquía de clase, de las regulaciones salariales y de la división del trabajo, más allá de la dialéctica ya superada entre centro y periferia, entre Primer y Tercer Mundo. En otras palabras, nos permiten situar el nuevo campo del conflicto sobre un terreno en el que los procesos de captura y valorización capitalista, lejos de desaparecer, son sin embargo obligados a recomponer, desde

abajo, las formas del mando sobre la autonomía del saber vivo, después de haber tenido que renunciar definitivamente a organizarlas desde arriba.

Los saberes, reducidos artificialmente a una unidad de medida abstracta, son centrales también para ligar la mutación de los mecanismos de selección y segmentación: éstos no están ya basados sobre la exclusión, esto es, sobre la rígida frontera entre lo que está dentro y lo que está fuera, sino sobre procesos de inclusión diferencial. En otras palabras, en el cuadro del sistema de acreditación permanente, el nivel de cualificación de la fuerza de trabajo no depende tanto del hecho de que un individuo singular tenga o no un título universitario, sino sobre todo de qué instituciones ha frecuentado y de su posición en la jerarquía del mercado de la formación. Para decirlo en términos sintéticos refiriéndonos al caso italiano: si a finales de los años sesenta el cuello de botella de la selección era más estrecho, situado entre el fin de la escuela superior y el ingreso en la universidad, ahora éste se ha ido poco a poco ensanchando, urgido antes por los movimientos estudiantiles que por las necesidades de racionalización endógenas al sistema capitalista. Ahora bien, el problema para los gobiernos italianos no es el de restringir el acceso, sino el de aumentarlo, para no quedar por debajo en la media de las estadísticas europeas e internacionales. El proceso de inclusión se acompaña, sin embargo, de una descualificación de los saberes, sobre todo de aquellos reconocidos formalmente: lo que viene definido como un devenir instituto [*liceo* en italiano] de la universidad, no es otra cosa que una elevación de las barreras a través de la cuales ganar, o mejor acreditar las competencias y *skills* valuables en el mercado de trabajo. En este marco, la vieja consigna del derecho al estudio pierde significado, en la medida en que el conflicto se desplaza sobre las condiciones de inclusión y sobre la producción de saberes en tanto nuevos dispositivos de jerarquización.

Aquí pasamos la línea de la precarización del trabajo académico y la imposición de una medida cognitiva, que va del sistema de la propiedad intelectual a los créditos académicos, hasta su final complementario, la deuda. Se trata de un dispositivo ampliamente consagrado en Estados Unidos, allí los estudiantes son deudores de varias decenas de miles

de dólares antes incluso de comenzar a percibir un salario. La deuda supone una desvalorización de la fuerza de trabajo y una redefinición hacia abajo de la forma-salario. En Italia también ha comenzado a difundirse la retórica de los liberales a ultranza. En ausencia de fondos, públicos o privados, la crisis de la universidad va a ser descargada sobre los estudiantes. Reducidos a capital humano, deberán pagar más tasas para invertir en su propio futuro, esto es, para invertir en lo que en los mercados financieros se llama *future* [futuros]. No se trata de un retorno a la exclusión: dado que la necesidad de formación es irreducible, las becas préstamos (esto es la forma europea de la deuda) permiten utilizar un *welfare* financiarizado, potencialmente en crisis —como de hecho ha ocurrido en la otra orilla del Atlántico— por la insolvencia de las figuras del saber vivo.

Es aquí, por lo tanto, donde la crisis de la universidad y la crisis financiera se entrelazan, si por financiarización entendemos la forma real y concreta de la economía capitalista en un sistema de acumulación, que debe valorizar aquello que no tiene medida, o en otra palabras, capturar la producción de lo común. En este marco, es necesario presentar en términos al mismo tiempo más precisos y cualitativamente diferentes de las retóricas difusas, el proceso de empresarialización del sistema formativo. Éste no tiene que ver simplemente con la reducción de la financiación pública y la creciente inversión privada en el sector de la educación superior: antes bien, es la propia dialéctica entre público y privado la que ha sido triturada. De hecho, es la universidad la que ha devenido empresa, esto es, la que funciona según los parámetros del mundo corporativo. A partir de los años ochenta, la teoría del *New Public Management*, definida como movimiento del pensamiento y filosofía de la reforma del sector público, se ha encargado de gestionar la introducción de instrumentos y lógicas de la organización privada. Cualquier apelación al Estado frente a la empresa no tiene hoy, si es que alguna vez lo tuvo en el pasado, ningún sentido: el Estado, esto es, lo público, es hoy el garante de la empresarialización. La crisis de la universidad está por lo tanto enmarcada en la crisis del *welfare*, cuya genealogía —o bien, la crítica radical a los dispositivos de disciplinamiento de la fuerza de trabajo y

su implantación universal y neutralizante, que cronológica y políticamente precede a la reestructuración neoliberal— traza el plano del desafío actual.

2. Las tendencias globales que analizamos tienen, en los diferentes contextos, formas de declinación y traducción peculiares. El debate italiano sobre las mutaciones de la universidad —verdaderamente bastante pobre— ha estado polarizado en los últimos años en una contraposición aparente. De un lado, los nostálgicos de la universidad pública, o mejor los tenaces conservadores de una torre de marfil finalmente hecha añicos. De otro, los liberales, agresivos partidarios de la empresarialización de la universidad y de una diferenciación jerárquica en un mercado de la formación que es inexistente. Decíamos, posiciones opuestas sólo en apariencia, porque considerada en su conjunto, la economía política de las cátedras gestionada por los «mandarines» no sólo no constituye una alternativa a la *corporate university* sino que es la vía italiana —si bien fracasada— de la empresarialización. De otra parte, apuntar con el dedo a los corruptos y a los escándalos de las malas prácticas académicas, hábito inveterado del purismo liberal, sólo sirve para salvar el sistema, ignorando que la corrupción es cifra y condición del desarrollo del Estado y del mercado, más aún de su relación mutua. Más que una alternativa entre empresarialistas y estatalistas, en Italia el histórico desinterés, común y compartido por los partidarios de la empresa y de los gobiernos, diseña una única estrategia: la dimisión de la universidad.

No es, por lo tanto, casualidad que los *policy maker* (hoy representados por Gelmini, Tremonti y Berlusconi, ayer por Mussi y Padoa Schioppa), barones y liberales, se encuentren —si bien con tintes diferentes— del mismo lado. El lado que invoca el cambio para justificar la conservación. Ya sucedió con la reforma Berlinger-Zecchino, la del llamado «3+2», de la que hasta el *think tank* que la elaboró admite su fracaso. Fracaso en la aplicación, dicen. Es verdad, porque fueron no sólo los movimientos, sino también los comportamientos difusos y las prácticas subjetivas, los que a largo plazo pusieron en crisis los dispositivos de disciplinamiento y medida del saber

que aquella reforma trataba de imponer. Movimiento y comportamientos animados no por la nostalgia de las bellas letras, como le hubiera gustado a los conservadores de una torre de marfil hecha pedazos, sino por la materialidad de los procesos de *déclassement* y precarización del trabajo cognitivo.

En los procesos de transformación descritos hasta aquí toma cuerpo, por lo tanto, una nueva figura del estudiante, no ya como fuerza de trabajo en formación, sino como trabajador, a todos los efectos, dentro de los nodos productivos de la metrópoli. Es entonces necesario, también, cambiar la percepción temporal de la universidad: no ya como espacio de espera antes de la integración en el mercado de trabajo o como canal de movilidad ascendente. La universidad se convierte simplemente en uno más de los lugares de agregación y atravesamiento del trabajo cognitivo en un presente sin espera, en la inmediatez de la propia condición productiva. El aplastamiento del futuro sobre el presente asume hoy los trazos de la precariedad, de la incertidumbre de la renta y de los cuidados, o bien del trabajo no pagado en prácticas o en negro. Pero, ojo: el futuro ha tenido históricamente un papel normativo, tensado para controlar los comportamientos sociales ofreciendo la esperanzada espera de un mañana radiante, que asumía las formas especulares del sol del porvenir y del reino de los cielos. La extinción del futuro está también entonces genealógicamente señalada por las luchas y los movimientos que la han puesto plenamente de cara al presente; en las prácticas de reapropiación de esta riqueza social que cotidianamente es producida en común.

3. Un estilo es un método, el de Edu-Factory, que encuentra un terreno de verificación concreta en el formidable movimiento que estos meses[1] está sacudiendo las escuelas y las universidades italianas. Lo que está emergiendo es una nueva composición subjetiva: absolutamente pragmática, completamente postideológica, toda ella socializada en el tejido productivo metropolitano, si no ya transnacional por lo menos

1 Se refiere a los cursos 2007-2008 y 2008-2009 extremadamente agitados en Italia, por el movimiento de la Onda Anómala. [N. del E.]

habituada a la movilidad. Los temas que se han discutido hasta aquí han sido anudados como sólo las luchas lo saben hacer, para convertirse en la base de la construcción de un programa político. Podemos quizás asumir la revuelta contra el CPE y el movimiento en Italia en los términos de un pasaje, decisivo, de los conflictos contra la exclusión a la crítica radical de la inclusión. Lo que significa: lucha contra los procesos de desclasamiento del trabajo cognitivo y reapropiación de la producción de los saberes.

Desde este punto de vista, se debería asumir en un nombre común la experiencia global que se ha confrontado en Edu-Factory y que los nuevos movimientos han comenzado a experimentar: la *autoformación*. De Italia a Argentina, de India a Estados Unidos, la autoformación es practicada no como un débil nicho colocado en los márgenes del sistema formativo, ni como un enroque en la impotencia de las ideas y de la cultura, descarnadas de toda resistencia. Al contrario, ésta emerge como la forma de la lucha del trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo: y, al mismo tiempo, como conflicto sobre la producción de los saberes y construcción de lo común, lucha del precariado y organización de instituciones autónomas. Edu-Factory es, por lo tanto, un lugar de conexión de las luchas, de las formas de resistencia y de experimentación organizativa.

Pero la autoformación viene caracterizada ulteriormente por la doble crisis de la que hablábamos al principio. De hecho, ésta podría ser definida, en términos clásicos, como la reconfiguración de la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción. Traduciéndolo al presente contexto, el capital entra en crisis allí donde ya no consigue valorizar la potencia del saber vivo. Así, para poder controlarlo y capturarlo, se ve continuamente obligado a bloquearlo y limitarlo. La autoformación es, por lo tanto, un proyecto de organización de una potencia constituyente limitada y segmentada por el modo de producción capitalista. La autoformación puede convertirse así en *institución del común*. Esto no significa ser un actor entre otros muchos dentro del mercado de la formación, sino que apunta a la capacidad de organizar la autonomía y la resistencia del saber vivo, de determinar el mando y la dirección colectiva dentro de la cooperación

social, de producir una temporalidad independiente y normas comunes en la desestructuración de la universidad en crisis. Es decir, señala la línea de fuga de la disolución de la dialéctica entre público y privado.

La crisis es por lo tanto también una gran oportunidad. El eslogan recordado al comienzo de este artículo, que acompaña las manifestaciones de precarios y estudiantes y que es al mismo tiempo un lúcido programa de lucha, señala claramente las dos partes del conflicto: de un lado el bloque de la conservación de lo existente, de otro, la fuerza de la transformación. De un lado la cesión del sistema universitario, de otro la autonomía del saber vivo. En medio no hay nada, los colegios representativos han sido sobrepasados, porque el movimiento es irrepresentable. Precisamente, el movimiento es ya institución, absorbiendo dentro de la organización de la autonomía también las funciones de la mediación política, sustraídas definitivamente de la estructura de la representación. Así si en 2005 las movilizaciones escribieron la propia «autorreforma de la universidad», ahora se trata de convertirla en un proyecto integrado, a través del cual repensar la construcción del espacio europeo, después del fracaso del proceso de Bolonia. Ésta es la única reforma posible, en la medida en que no hay nada que conservar. Así se plantea inmediatamente el problema de transformar la consigna de la defensa de la universidad pública en construcción de las instituciones del común.

Todo esto permite, en definitiva, pensar en términos materialistas la cuestión de la libertad, tanto cuando se evoca en la forma del trabajo y en la reforma universitaria, como cuando se enjaula sistemáticamente en la precariedad y en los programas formativos. Objeto amplio de investigación, del cual nos limitamos a señalar su urgencia. Si es comprendida en sentido clásico, en tanto libertad de opinión, la libertad no sólo no es negada, sino que al contrario es solicitada por el nuevo régimen de acumulación. Se convierte en recurso productivo indispensable y fuente de identidad para el «creativo» y el *knowledge worker*. Por lo tanto, sólo si se encarna en la autonomía del saber vivo, la libertad se convierte en crítica radical de la explotación y no simplemente de relaciones de

poder. La compilación completa de los materiales de reflexión y debate producidos por Edu-Factory se puede encontrar en la página web: http://www.edu-factory.org.

3. La emergencia de la Universidad Global[1]

Andrew Ross

En la medida en que las universidades se encuentran crecientemente expuestas a la dura justicia del mercado, podemos comprobar que su vida institucional se caracteriza cada vez más por la velocidad del cambio que por el seguimiento de ciertas costumbres y tradiciones. Pocos ejemplos ilustran esto mejor que la competencia de los últimos años por establecer programas y campus filiales en el extranjero. Desde el 11 de septiembre se ha iniciado el camino de la externalización, y éste está siendo seguido por todo el espectro de las instituciones que pueblan el panorama de la educación superior —desde los sectores capitalistas y las fábricas de diplomas *on-line* hasta las universidades periféricas y los centros más elitistas y prestigiosos. Ninguna institución ha alcanzado el estatuto operativo de universidad global, según el modelo de la empresa global, pero es sólo cuestión de tiempo que lleguemos a ver los primeros pasos de los actuales retoños de tal especie.

Durante años, la OMC ha estado impulsando la liberalización del mercado de servicios, y en este mercado los servicios de educación superior son un componente altamente apreciado, con un mercado global estimado en 40 ó 50 mil millones de dólares —no mucho menor que el mercado de

---

1 Traducido del inglés por Agustina Iglesias Skulj y José Ángel Brandariz García (*Universidade Invisibel*, Salamanca-A Coruña).

servicios financieros. Quienes se oponen a la liberalización argumentan que la educación superior no puede, y no debe, estar sujeta al tipo de acuerdos de libre comercio que se han aplicado a otros bienes y servicios mercantilizados en la economía global. Después de todo, los acuerdos de la OMC deberían garantizar a los proveedores de servicios extranjeros los mismos derechos que se aplican a los proveedores internos de cualquier sistema de educación nacional, comprometiendo así la soberanía de las formas de regulación nacional. No obstante, es evidente que, del mismo modo que las empresas no esperaron a que la OMC concluyese sus rondas ministeriales antes de externalizar sus operaciones, la ausencia de acuerdos internacionales no ha evitado que algunas universidades de los principales países angloparlantes hayan establecido sus nombres y servicios en un amplio espectro de ubicaciones transcontinentales. El formidable crecimiento proyectado en la captación internacional de estudiantes, combinado con la expansión de la capacidad tecnológica y con la consolidación del inglés como *lingua franca*, han determinado un contexto de bonanza para los inversores en la formación *offshore* (externalizada).

Como con cualquier otro bien o servicio mercantilizado que circula internacionalmente, se ha generado una notable polémica sobre la potencial ausencia de una garantía de calidad. Los críticos argumentan que el nivel de la educación estará en peligro si se desregula su mercado global. En este debate, se ha hablado mucho menos sobre el impacto en las condiciones laborales de los académicos o sobre el perfil ético y estratégico de las instituciones. ¿Cómo afectará la globalización a la seguridad e integridad de las condiciones de vida, que están estrechamente vinculadas con los ideales educativos liberales, como el acceso meritocrático, el aprendizaje cara a cara y la búsqueda desinteresada de conocimiento? ¿Serán, estos ideales y el trabajo fundado en ellos, eliminados por completo en competencia con el mercado global, o sobrevivirán en un ámbito marginal del mercado como residuo elitista para aquéllos que pueden pagar sumas considerables por tal género de atención personalizada?

Las lecciones de China

Mientras investigaba en el marco de mi último libro, *Fast Boat to China* [Rápido viaje a China], realicé un año de trabajo de campo en diversas ciudades del delta del río Yang-Tse. En cuanto obtuve la condición de miembro de la Cámara de Comercio Americana de Shanghai, pasé mucho tiempo asistiendo a las reuniones y recepciones de esta organización. Resultó ser un magnífico lugar de investigación para reunir datos sobre el entorno de los negocios *offshore,* ya que casi todos los especuladores del planeta se dejan caer por allí, esperando hacer un negocio rápido. Uno de los mejores momentos para contemplar este sórdido espectáculo eran las reuniones sociales de la Cámara de Comercio, generalmente realizadas en alguno de los locales nocturnos de moda de la ciudad, y preparadas para garantizar una multiplicidad incesante de relaciones, lanzamientos promocionales y acuerdos. Aunque yo era un asistente regular a estas reuniones, de forma infalible se me tomaba por un músico —sin duda a consecuencia de mi aspecto físico—, que se movía entre la multitud antes de ser llamado a tocar. ¿Cómo disipar esta percepción? Como un etnógrafo que quisiese clarificar su identidad real, mi táctica para iniciar la conversación frecuentemente era algo así como: «Hola, no estoy aquí para hacer dinero, simplemente estudio a personas que se dedican a ello»; a pesar de todos los esfuerzos, mis interlocutores no podían resistirse a comentar sus modelos de negocio, por si acaso estuviese interesado en invertir.

De hecho, a cualquier lugar que fuese durante mis viajes de investigación por China, me trataban como un inversor potencial —al menos desde que quedaba claro que no era músico. Tardé en darme cuenta de que este trato tenía menos que ver con el hecho de ser extranjero que con mi condición de académico. Después de todo, mi tarjeta revelaba la conexión con la Universidad de Nueva York (NYU, por sus siglas en inglés), y la NYU es una marca muy relevante en el sector privado chino, reverenciada a consecuencia de su Escuela de Negocios Stern, que contribuye en no poca medida a la «fiebre del MBA» en ese país. De este modo, se me prestaba automáticamente cierta atención, y debo confesar que desde

que el nombre Stern se convirtió en un salvoconducto para mis necesidades de investigación, en ningún momento decliné las oportunidades que me generaba esta equivocada asociación.

De modo aún más significativo, tal y como descubrí tras dos o tres reuniones, buena parte de las personas asiduas a tales eventos de la Cámara de Comercio eran representantes de universidades americanas. Algunos se encontraban allí por razones puramente sociales —para hacer amigos y relaciones amorosas—, pero todos ellos estaban preparados para mostrar sus mercancías en cuanto surgiese la oportunidad. En la desesperada búsqueda de expertos en gestión, el gobierno chino comenzó ya en 1991 a autorizar programas de MBA y EMBA impartidos por universidades extranjeras. Shanghai, designada como nueva capital financiera de Asia, se convirtió así en el epicentro de los programas de grado ofertados de forma compartida o exclusiva, por estas universidades, con las Universidades de Washington y del Sur de California a la cabeza. En los últimos años, otros programas universitarios han seguido este ejemplo, especialmente en sectores industriales cruciales para el crecimiento económico chino: ingeniería, ciencias aplicadas y gestión turística. Las prohibitivas tasas de inscripción, las largas ausencias de casa, la crisis financiera asiática de finales de los años noventa y, desde el 11 de septiembre, las restricciones en los visados, han reducido drásticamente el flujo de estudiantes asiáticos a EEUU. Un número cada vez mayor de nuestras instituciones más afamadas, ávidas de ingresos, han creado servicios *off-shore* para estos estudiantes en sus propios países.

Después de haber hablado con representantes académicos y de haberlos observado interactuando con los inversores corporativos, me di cuenta de que como representante de una universidad americana no estaba en absoluto fuera de lugar en ese ambiente. La institución a la que pertenecía y su «marca» estaban perfectamente situadas en ese abrevadero de inversores a la caza de lucrativas oportunidades de negocio en el extranjero. Una cosa es bromear en la facultad sobre el hecho de que nuestras universidades estén saliendo en busca de mercados globales emergentes, y otra bien distinta recibir una tarjeta de representantes corporativos en un mercado emergente que quieren hacer negocios contigo, y que

suponen exactamente lo mismo de ti. Mi experiencia personal en China me ayudó a entender qué fácil es, en la práctica, que nuestra cultura académica se mezcle con los modos y usos normales de la cultura empresarial.

En realidad, fue fácil comprobar cómo los representantes académicos podían verse influidos por la ambiciosa mentalidad de aquellos inversores. Pero es más importante entender por qué los inversores pueden sentir que hay algo que aprender, y de lo que obtener beneficios, en relación con los éxitos de la educación superior estadounidense en el negocio de la penetración transoceánica. Después de todo, la historia de la implicación extranjera en China en el siglo XIX está compuesta por un doble archivo: el de los educadores misioneros y el de los hombres de negocios, unos persiguiendo una cosecha potencial de 400 millones de mentes y almas, los otros seducidos por el aliciente de 400 millones de consumidores conversos. Y ambas comunidades suministrando cobertura para las actividades de la otra. Probablemente los educadores religiosos tuvieron mayor éxito. Muchos de los colegios que los misioneros americanos establecieron se han convertido, con el paso de los años, en las mejores universidades chinas; además, el atractivo de la educación superior estadounidense para los estudiantes chinos ha demostrado ser bastante duradero. Tales cuestiones no resultan ajenas a la mentalidad empresarial.

Dado el ritmo con el que las universidades estadounidenses se están estableciendo en China, no sorprende que la NYU abriese su propio programa en Shanghai en septiembre de 2006, elevando a ocho su lista de sedes en el extranjero: las otras están en Londres, París, Madrid, Berlín, Praga, Florencia y Accra. En el momento de escribir estas líneas, la sede de Shanghai era una de las diversas ubicaciones que está considerada como campus filial de la NYU (la más controvertida de ellas es la de Abu Dhabi), acreditado para ofrecer grados a estudiantes que no podrían asistir a clases en el campus matriz de Estados Unidos. La decisión de ofrecer una pluralidad de grados en el extranjero para ciudadanos autóctonos ya había sido tomada por diversas universidades. Quedaba por ver si esto debía ser discutido en relación con la experiencia de otras universidades, y cómo afectaría aquella decisión al carácter y al mapa de los recursos de la institución. La discusión

abierta sobre esta cuestión ayudaría seguramente a resituar el debilitado estado de la *governance* universitaria en la NYU. También presionaría a su administración para que ofreciese cierta transparencia en el proceso de toma de decisiones. Pero en la práctica, la NYU, como sus pares, hace mucho tiempo que ha cruzado ese umbral. En el ancho mundo de la educación superior la distinción entre educación en el país y educación *offshore*, así como la discusión entre educación pública y privada, no lucrativa y lucrativa, ha quedado realmente muy difuminada.

La distinción importa aún menos cuando se contempla desde la perspectiva de cómo se define el negocio de exportación de servicios académicos. La OMC reconoce, por ejemplo, cuatro categorías en este epígrafe. La primera integra ofertas transnacionales a precio de mercado, como la enseñanza a distancia. La segunda es el consumo en el exterior, que abarca ante todo a estudiantes internacionales que estudian en el extranjero, insertados en instituciones por ejemplo de EEUU. La tercera es la presencia comercial, básicamente inversión extranjera directa en forma de sucursales satélite de las instituciones. Y la cuarta es la movilidad de personas, como académicos con docencia en el extranjero. Todo el crecimiento presente y futuro se da en las modalidades 1 y 3, lo que en buena medida se presume vinculado al perceptible declive en el crecimiento de la modalidad 2. Las estadísticas justifican su propio negocio, así como los principios nucleares del libre comercio, mostrando la interrelación de estas pautas de flujo y reflujo, mientras las organizaciones intentan equilibrar sus balances impulsando la expansión en un área para compensar los recortes en otra. Así es como han aprendido a operar las empresas globales, calculando y equilibrando los beneficios de sus inversiones en diferentes partes del mundo, tanto en lo que se refiere a los ingresos reales como a la construcción de una marca con proyección de futuro. Los departamentos contables de las universidades han comenzado a cuadrar sus presupuestos de modo similar. Una importante fuente de ingresos proveniente de una sede en Oriente Medio será vista como un modo de subsidiar los programas de humanidades deficitarios en el país de origen —como es el caso de una institución del Medio Oeste que investigué—, del mismo modo que un centro científico doméstico capaz de obtener fondos

de subvenciones federales estadounidenses, puede hacer de incubadora para financiar una aventura asiática considerada crucial para la construcción de marca en la región.

El balance del negocio

En las entrevistas que realicé a docentes y administradores, tanto de la NYU como de otros lugares, aparecía claramente un discurso recurrente acerca del equilibrio fiscal —aun cuando no pudieran obtener cifras con las cuales corroborar este argumento. Los programas globales de la NYU son una mezcla ecléctica de entidades, diseminadas por varias facultades y divisiones, cada una con su propio presupuesto. Cuando se consideran en conjunto, resulta evidente que los programas no se rigen por ninguna regla general sobre la demarcación entre educación en el país y educación *offshore*, menos aún por una filosofía académica sistemática. Aunque carecen de un perfil coherente, muestran claramente una pauta de crecimiento exponencial en todos los continentes —comenzando históricamente con los programas de estudio en el extranjero en Madrid o París, es decir, en la «vieja» Europa— y en cada mercado regional que se declare abierto a la inversión extranjera directa.

Aunque las ocho sedes de estudio en el extranjero son ante todo para estudiantes de la NYU que quieren pasar un semestre en el extranjero, siempre que existan vacantes se ofrecen plazas a personas ajenas a la NYU. En la actualidad, por otro lado, se ofrecen hasta sesenta programas de verano para estudiantes ajenos a la NYU en Alemania, Brasil, Canadá, Cuba, China, España, Francia, Ghana, Gran Bretaña, Grecia, Irlanda, Italia, México, Países Bajos, República Checa, Rusia, Sudáfrica, Suecia y Suiza. Durante los semestres de otoño y de primavera, la ausencia de Nueva York de un cuarto de sus estudiantes (en 2011, serán la mitad) permite a la NYU incrementar los matriculados o reducir los costosos gastos de residencia en alquiler en el centro de Manhattan. Ambas opciones tienen un formidable impacto sobre sus ingresos y ésta parece ser una motivación principal, no sólo en la política de la universidad en este ámbito, sino también para otras instituciones deseosas

de emular el éxito presupuestario de la NYU. En 1998, menos de una década después de que el entonces rector, Jay Oliva, se comprometiese a construir una universidad global con el fin de estar a la altura de las aspiraciones, expresadas por Ed Koch, de hacer de Nueva York una ciudad global, la NYU había superado a todas las demás universidades americanas en el volumen de estudiantes que enviaba al extranjero, así como en el número de estudiantes extranjeros. Oliva fue conocido internacionalmente como el fundador y anfitrión de la Liga de Universidades Mundiales, cuyos rectores se reunieron regularmente en Nueva York con el fin de debatir acerca de cómo responder al reto de la globalización. Su sucesor, John Sexton, decano de la Facultad de Derecho de la NYU, legó su nombre al pionero programa de Derecho Global.

Desde entonces, la NYU se ha situado a la vanguardia de la oferta de enseñanza *online* en el extranjero (uno de sus proyectos, la NYU Online, fue una conocida víctima, con un valor de 20 millones de dólares, de la quiebra de las *punto com*, si bien su sucesora ha conseguido prosperar), al tiempo que se animaba a cada una de sus facultades a establecer conexiones globales. La Stern Business School estableció un acuerdo de cooperación con la London School of Economics y con la École des Hautes Études Commerciales para ofrecer un EMBA de carácter global. La Facultad de Derecho articuló un postgrado en Derecho en Singapur para estudiantes asiáticos. Y la Tisch School of the Arts también escogió Singapur como ubicación para el nuevo máster en producción cinematográfica. La capacidad de asociación de la American University en París (AUP) completa el cuadro. Si bien es probable que sólo implique a una pequeña minoría de los estudiantes de la NYU, su potencial de crecimiento es muy superior a los 800 estudiantes internacionales actualmente integrados en la AUP.

De forma quizás menos visible, la School of Continuing and Professional Studies (Escuela de Formación Profesional Continua, o SCPS), que ofrece docencia anualmente a más de 50.000 estudiantes adultos, matriculados en más de 125 disciplinas, ha llegado a ser ampliamente conocida por su oferta de servicios en el extranjero. Su oferta se ha extendido además a programas de grado, que ofrece *on line* desde 1994, primero a través de Virtual College y actualmente por medio de NYU

Online. La SCPS fue una de las primeras instituciones universitarias de EEUU en inscribirse en el programa BUYUSA del Departamento de Comercio. Este programa ha sido oficialmente descrito como «un mercado electrónico que conecta a los exportadores estadounidenses con agentes, compradores y colaboradores cualificados extranjeros». En palabras de uno de los vicedecanos de la facultad, este programa ha ayudado a la SCPS a localizar agentes y colaboradores en países que «de otro modo, nunca habrían sido tomados en consideración». Algunos ejemplos de la penetración de esta facultad en el mercado chino incluyen seminarios formativos ofrecidos a ejecutivos de la industria publicitaria de aquel país y un programa de finanzas inmobiliarias diseñado para agentes de bolsa y promotores inmobiliarios que operan en el próspero sector de la construcción de la República Popular. La SCPS es un segmento altamente lucrativo de la NYU, y su docencia es responsabilidad de una fuerza de trabajo casi por completo precaria, cuya retribución no refleja en absoluto los provechosos ingresos obtenidos por la oferta de cursos en disciplinas tan heterodoxas como «Filantropía y obtención de fondos», «Planificación familiar», «Comida y vino» o «Agentes inmobiliarios».

No sorprende que la SCPS fuera una de las primeras instituciones académicas en recibir el Premio *President's Export Award*, por su trabajo de promoción internacional de los servicios académicos. En la balanza comercial estadounidense, la educación es el quinto sector en la exportación de servicios, en 2004 generó 12.000 millones de dólares y probablemente es también el sector de mayor potencial de crecimiento. En Nueva Zelanda y Australia, entre otros países líderes en este sector comercial, la educación es el tercer y el cuarto sector —respectivamente— en la exportación de servicios. Dada la intensificación de la competencia global por empleos altamente cualificados, los servicios académicos son cada vez más una mercancía de primer orden en los países desarrollados. El Departamento de Comercio ayuda a las universidades, del mismo modo que ayuda a las empresas, a desarrollar esta dimensión comercial, ya sea en EEUU o en el extranjero. A precios relativamente bajos, su servicio comercial organiza *stands* en ferias internacionales de educación, encuentra colaboradores internacionales para nuestras universidades, contribuye al

reconocimiento de las marcas en los nuevos mercados, realiza estudios de mercado, y, a través del servicio lucrativo *Platinum Key*, ofrece seis meses de asesoramiento para la puesta en marcha y promoción de campus en más de ochenta países.

La carrera por la desregulación

Las actividades del Departamento de Comercio están completamente alineadas con la agenda de liberalización del comercio propuesta por la OMC, por la que la educación superior se integra en el Acuerdo General de Comercio y Servicios [GATS, por sus siglas en inglés]. Como todas las agencias de la OMC, el GATS está orientado por el principio de que la liberalización del comercio es la mejor garantía para obtener la mayor calidad al menor coste. El acuerdo general se suscribió en 1995. En 2000, los servicios de educación superior fueron añadidos a su jurisdicción debido a las presiones por parte del representante de EEUU en la OMC, apoyado también por Australia, Nueva Zelanda y Japón.

Esta incorporación ha sido fuertemente confrontada por la mayoría de los responsables de la educación superior de los estados miembros de la OMC, quienes firmaron en 2001 una Declaración Conjunta de cuatro grandes organizaciones académicas de América del Norte y Europa (http://www.eua.be/eua/), y en 2002 la Declaración de Porto Alegre, suscrita por asociaciones ibero y latinoamericanas (www.gatswatch.org/educationoutofgats/Portoalegre.doc). Los signatarios de estas dos declaraciones entienden que la liberalización del comercio pone en riesgo los nacientes compromisos por parte de los Estados para invertir en la educación pública superior, que la educación no es un producto sino un derecho humano fundamental y que su dependencia de decisiones públicas debería hacerla diferente de otros servicios. A pesar de la oposición de los organismos profesionales, esto no ha impedido que 45 países (EEUU es uno de ellos) establecieran compromisos en el sector de la educación en enero de 2006. Efectivamente, si la actual ronda de negociaciones de la OMC, la Ronda de Doha, no se hubiese visto ralentizada por los fuertes desacuerdos sobre el comercio agrícola, el GATS

habría concluido sus trabajos, mediante la imposición a los gobiernos de severas restricciones en la regulación de la educación dentro de sus fronteras.

Estas restricciones afectan particularmente a los países en vías de desarrollo, que tendrían que cancelar paulatinamente las protecciones establecidas en sus regulaciones locales frente a los avances predatorios de los proveedores de servicios de los países ricos. Efectivamente, una nueva decisión del GATS permite que países como EEUU, Nueva Zelanda y Australia concentren su presión plurilateral contra los países más pobres a fin de que acepten sus exportaciones en el ámbito de la educación. Oficialmente, el GATS debería excluir los servicios «suministrados en ejercicio de la autoridad gubernamental» —por organizaciones educativas sin ánimo de lucro—, pero la mayor parte de las naciones implicadas no distinguen entre actividades «sin ánimo de lucro» y «con fines lucrativos». Si el régimen comercial del GATS continúa su curso, podemos esperar una progresiva, si no galopante, liberalización en todos los sectores. Después de todo, en el marco de la cultura de la libertad de comercio de la OMC, los servicios públicos son vistos de forma automática como monopolios gubernamentales injustos, que deberían ser transformados lo antes posible en entes privados con ánimo de lucro, todo ello en nombre del «pleno acceso al mercado». Desde la perspectiva de la labor educativa, esta tendencia provoca una creciente precariedad, un entorno de inseguridad e inestabilidad laboral, descualificación y la erosión continua de la facultad de gobernanza académica, dentro de instituciones despojadas de sus obligaciones en tanto servicio público y del respeto por la libertad de cátedra.

Incluso en ausencia de un régimen comercial formal, el impacto de la liberalización del mercado es evidente en todos los niveles de la educación superior; la introducción voluntaria de modelos de gestión *managerial* en los que cada unidad departamental tiene que presentarse y mostrarse como un centro rentable; la centralización de poder en las burocracias; la abdicación de las evaluaciones paritarias en las unidades de investigación que trabajan para el sector de la industria; la flexibilización de la mayoría de la fuerza laboral académica, para la cual los principios laborales básicos como la libertad

de cátedra son una quimera; una brecha creciente entre los salarios de los directores y los miserables sueldos de los profesores precarios, que están asimilándose tendencialmente a la gama de retribuciones que ofrecen las empresas con cotización en bolsa. Nada de esto ha ocurrido como resultado de una imposición o de requerimientos formales. Imagínense entonces las consecuencias de un régimen de comercio de la OMC que legalmente insiste en que los estándares de regulación, que afectan a los procesos de acreditación, de licencia y de calificación, constituyen obstáculos a la libertad de comercio en los servicios.

Cuando se iniciaron las negociaciones sobre educación en 2000, el espectro de organizaciones educativas que se habían establecido en el exterior era ya muy numeroso. Estaban incluidas: 1) empresas que programan cursos de formación laboral y ofrecen grados como la Universidad Motorola, la Universidad McDonald Hamburguer, los Centros Técnicos Educativos de Microsoft, el Centro GE Crotonville, los programas Fordstar y los Centros Educativos Sun Microsystems; 2) proveedores de académicos privados con ánimo de lucro, como el Grupo Apollo, Kaplan Inc., De Vry y el gigantesco Grupo Educativo Laureate (que posee actualmente instituciones de educación superior a lo largo de Sudamérica y Europa y que opera en más de 20 países con más de un cuarto de millón de estudiantes); 3) universidades virtuales, como la Universidad Walden y la Universidad virtual Western Governors de EEUU, la Learning Agency de Australia, la Indira Gandhi National Open University de India y la Open University de Gran Bretaña; 4) universidades tradicionales que ofrecen cursos a distancia, especialmente en países como Australia y Nueva Zelanda, donde los gobiernos decretaron la mercantilización de los servicios de educación superior en los años noventa; y 5) otras actividades con fines lucrativos de las universidades tradicionales, como la SCPS de la NYU, el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Maryland y eCornell [empresa de educación virtual perteneciente a la Universidad Cornell].

El volumen y el alcance de la especulación en el extranjero ha venido aumentando en casi todas las instituciones con estrecheces financieras, ya sea por la reducción de las

contribuciones estatales o federales, como por un crecimiento geométrico de los gastos. Como resultado de las reformas políticas orientadas por el mercado en el ámbito de la educación superior, todas las universidades públicas de Australia están implicadas en la externalización de sus servicios educativos en Asia, creando una nueva clase de empresarios en la formación, nacional u *offshore*, cuya avidez de beneficio ha provocado sucesivas demandas para que se realicen auditorías de sus cuentas. En la medida en que estos programas comportan grandes riesgos fiscales, existe una creciente tendencia a favorecer modelos conservadores, como el contrato de franquicia, produciendo planes de estudios en Australia que están dirigidos completamente a la exportación para la enseñanza en el extranjero. No hay ninguna pretensión de intercambio académico en este tipo de acuerdos, en los que la educación no se distingue demasiado de un producto diseñado localmente, producido y ensamblado por mano de obra más barata en otro país y vendido luego a consumidores de mercados emergentes. En el sector privado estadounidense, los empresarios, que tratan de abrirse paso no sin dificultad a fin de encontrar una demanda de grados en el extranjero, que tenga un valor de mercado inequívoco, están beneficiándose de la notable relajación de los procedimientos de acreditación de sus productos. La permisiva regulación de algunos estados del Sur y del Oeste, oasis para «diplomas» *offshore* como St. Kitts y Liberia, o el infame Seborga, un pequeño principado autoproclamado en Italia, que ha acreditado docenas de dudosos títulos concedidos por estas entidades, han garantizado la acreditación para operadores que abren y cierran programas en una noche con el fin de acomodarse a la demanda del mercado.

Con el avance de la economía china en la curva tecnológica y la gigantesca demanda de productos de alto valor añadido, se ha desencadenado la fiebre del oro para las universidades extranjeras que compiten por encontrar una necesidad que el Estado —cuya prioridad es la educación rural— no puede atender. Hay pocas universidades que en los últimos años no hayan enviado misiones a la búsqueda de oportunidades en China. Muchos administradores han vuelto de esos viajes con la misma lección que las empresas extranjeras que las precedieron; no es tan fácil hacer dinero en China, ya que los acuerdos

exigen que, como mínimo, las universidades establezcan una cooperación con instituciones chinas. Aun cuando las ganancias no estén garantizadas, muchas universidades quieren abrir filiales por la misma razón que las empresas: para construir su marca en el mercado chino o establecer su nombre en la región, anticipando futuros beneficios.

Emiratos Árabes y su vecino Qatar han logrado atraer con éxito a universidades extranjeras, en una guerra de ofertas con el fin de añadir un depósito cultural a su catálogo de empresas. El Louvre, la Sorbonne y el Guggenheim fueron convocados por el gobierno de Abu Dhabi aproximadamente al mismo tiempo que la NYU estableció su sede. Dubai auspició y presentó un complejo llamado «ciudad del conocimiento» para sedes de universidades paquistaníes, rusas, canadienses, indias, británicas, australianas y estadounidenses. En Qatar, varias universidades de élite, incluidas la Carnegie Mellon, Cornell, Georgetown, Texas A&M, George Mason, y Virginia Comonwealth, han establecido en Doha una ciudad universitaria de 2.500 hectáreas con todos los gastos pagados por la Fundación Qatar, que pertenece a la familia real.

Muchas de sus facultades están sin duda convencidas de un razonamiento estilo Thomas Friedman, bajo la consideración de que los estudiantes de Oriente Medio estarán mejor recibiendo una educación liberal occidental que con el currículum de las exaltadas madrassas.[2] No importa que los países anfitriones sean monarquías cuasi feudales que hayan impuesto despiadadamente el islamismo y suprimido el laicismo, además de otras creencias, y que sean responsables en gran medida del establecimiento del floreciente terrorismo de Oriente Medio y más allá. En efecto, el debate se lleva a cabo en términos familiares: ¿es mejor intentar influir en el clima político de sociedades autoritarias por medio del establecimiento de zonas de libertad de expresión, o se trata de provocar en las élites estudiantiles de tales sociedades un *naif* instinto colonial?

---

2 Escuela tradicional islámica. [N. de los T.]

A pesar de la retórica de las misiones universitarias, no es tan fácil distinguir los centros extranjeros de educación de las zonas industriales de libre comercio, donde las empresas son bienvenidas con exenciones fiscales y privilegios financieros. Asimismo, en algunas ciudades, las universidades extranjeras se establecen físicamente en las zonas francas comerciales. En Dubai, las universidades extranjeras están allí para formar a los trabajadores del conocimiento de los otros complejos de la zona franca: Dubai Internet City, Dubai Media City, Dubai Studio City, DubaiTech, y la Dubai Outsource Zone. En Qatar, las universidades comparten ganancias con las compañías *high-tech* globales, que gozan de exenciones y beneficios fiscales otorgados por leyes de incentivo a la inversión sancionadas por este país. Algunas de las zonas de libre comercio más extensas de China han comenzado a atraer reconocidas universidades extranjeras, como forma de aliviar la escasez de trabajadores especializados, que está dificultando la transferencia de trabajo y tecnología del exterior. La Universidad de Liverpool fue la primera en abrir un campus en el Parque Industrial de Suzhou —principal polo de atracción de la inversión extranjera de la República Popular—, publicitando empleos con salarios iniciales a partir de 750 dólares al mes.

¿Universidades corporativas?

Algunos lectores podrían decir, justificadamente, que en la medida en que la calidad de la educación y la integridad de la investigación puedan mantenerse y la atracción producida por los beneficios monetarios se mantenga a raya, el impulso hacia la internacionalización es una suerte de deber moral para los docentes de los países prósperos. Mientras nuestras multinacionales saquean los recursos del mundo en desarrollo, a la conquista de patentes genéticas y del *copyright* sobre la historia de los pueblos indígenas, ¿no es esto una forma de compartir o redistribuir el bienestar que la reproducción de conocimiento confiere a las naciones más avanzadas? ¿Es que acaso el acaparamiento doméstico no sirve para perpetuar los privilegios —sin mencionar el provincianismo— de los estudiantes de EEUU, mientras éste sostiene una economía ampliamente desarrollada abastecida por nuestras universidades?

En respuesta, yo preguntaría si la penetración de las universidades anglófonas es realmente la mejor forma de alcanzar esas metas, especialmente cuando el principal ímpetu de expansión está menos motivado por intereses filantrópicos que económicos, y cuando la crisis de la deuda de los estudiantes locales se exporta como una nueva «trampa de la deuda» para los estudiantes de los países en vías de desarrollo. ¿No existe una forma más directa a través de la cual las universidades puedan proporcionar a nivel global su conocimiento y los resultados de la investigación que ellas producen?

Una alternativa bastante obvia es ofrecer estos conocimientos gratuitamente, sin restricciones derivadas de los derechos de propiedad intelectual. En el proyecto pionero OpenCourseWare del MIT (Massachusetts Institute of Tecnology), la universidad ofrece cursos *online* de autoaprendizaje y sin fin de obtener un título. Otras universidades, como Tufts, Utah State y Carnegie Mellon han seguido este modelo. Actualmente, los cursos del MIT están siendo traducidos al chino y a otros idiomas asiáticos. Aunque la intención es saludable, los conocimientos que se exportan contienen un punto de vista cultural. Si éstos no son adaptados por los profesores locales a partir de su propio punto de vista situado, está por ver cómo este modelo podrá, a largo plazo, diferenciarse del tradicional sistema educativo colonial. En los países en vías de desarrollo, los gobiernos, desesperados por atraer inversiones extranjeras, empresas globales y ahora universidades globales, están canalizando los escasos presupuestos educativos públicos en programas diseñados bajo los estándares de la «sociedad del conocimiento», al precio de marginar otras definiciones de conocimiento, incluidos los conocimientos tradicionales indígenas. Bajo estas condiciones, la educación superior está siendo cada vez más considerada como una formación instrumental para los trabajadores cognitivos, en sintonía con la racionalidad capitalista, y tal como se experimenta en los territorios urbanos de la globalización corporativa.

¿Qué cabría esperar si las universidades siguieran de cerca el modelo *offshore* empresarial? En una industria de trabajo intensivo —una característica que la educación comparte con la industria textil es que el 75 % de los costes de la educación

están destinados a las labores docentes—, el primer lugar donde el empleador va a reducir costes es en el presupuesto para la instrucción mediante la introducción de estudios a distancia o por medio de la contratación de profesores extranjeros con importantes descuentos salariales. Empleados expatriados, contratados para montar la universidad extranjera y formar a la población local, se convertirán en una carga fiscal de la que querrán librarse a la primera oportunidad. Si el campus satélite está situado en el mismo parque empresarial que las corporaciones del Fortune 500, seguramente será posteriormente invitado a producir investigaciones para estas compañías de acuerdo con los requisitos impuestos por ellas, una vez más apelando a la reducción de costes. Con base en el cálculo costes-beneficios, sólo será cuestión de tiempo que un administrador decida trasladar algunas investigaciones domésticas al extranjero con el fin de ahorrar dinero. Una vez que los instructores locales hayan demostrado que valen, tal vez sean elegidos para producir currículum educativos y, en último término, enseñar en programas remotos para estudiantes de EEUU.

Inevitablemente, en una universidad que desarrolla programas globales, los administradores que tienen que tomar las decisiones sobre dónde localizar sus recursos, lo harán en función de los lugares donde el retorno de las inversiones sea más elevado. ¿Por qué construir costosas instalaciones en el país de origen cuando un gobierno extranjero o alguna autoridad de una zona franca está ofreciendo gratis terreno e infraestructuras? ¿Por qué molestarse en matricular estudiantes extranjeros cuando pueden ser instruidos en sus propios países con mayores beneficios? Si el coste de un programa sólo puede ser afrontado por medio de su exportación, seguramente ésta será la decisión a tomar. A lo largo del camino, oiremos elevados discursos que intentan buscar otras soluciones para la educación en los países en vías de desarrollo, y otros discursos de tipo pragmático acerca de la reducción de costes en la educación para los estudiantes nacionales. Se responsabilizará a intermediarios o *partners* extranjeros, o a la competencia «desleal», de los bajos estándares de las condiciones académicas. Los legisladores y los administradores serán grandilocuentes en público, pero finalmente cooperarán en privado. Las funciones de administración

y las de investigación con alta densidad de datos serán las primeras en ser externalizadas. Entre los profesores, aquéllos que estén en situaciones laborales más precarias o que dicten las disciplinas más vulnerables, serán quienes primero sientan el impacto, y las facultades con mayor influencia y con puestos de trabajo a tiempo completo, en universidades de élite, serán las últimos en ser afectados.

A medida que avanza este proceso, las instituciones de educación superior han seguido el esquema de la subcontratación propia de la industria. En primer lugar, la externalización de los puestos no académicos, luego la flexibilización de la instrucción rutinaria, seguida de la creación de una clase de trabajadores permanentes-estables con contratos de breve duración, y de la preservación de un reducido núcleo de trabajadores a tiempo completo que resultan cruciales en la conformación de la marca y el prestigio de la universidad. El resultado inevitable es la presión a la baja de los salarios y la erosión de la seguridad en el trabajo. ¿Cómo esperar que la externalización de la educación tenga resultados diferentes?

Desde la perspectiva de la labor académica, no creo que debamos esperar un resultado distinto. Pero la externalización de la educación superior no se parecerá al vaciamiento de las economías manufactureras, con la deslocalización de las grandes empresas a los lugares de menor coste, o recientemente con la externalización selectiva de los servicios de cuello-blanco, donde la transmisión de conocimiento implica la transferencia de habilidades y *know-how* desde y hacia cerebros de diferentes partes del planeta. El escenario para la educación será completamente distinto, debido tanto a la naturaleza y la tradición del servicio que se presta, como al compromiso interesado de los gobiernos en las metas de la educación pública y la complejidad de las relaciones entre los diversos agentes implicados.

Efectivamente, a pesar de los celosos esfuerzos desarrollados para conducir la educación superior de acuerdo con las velocidades de la cultura empresarial, es fácil demostrar que, a excepción del floreciente sector privado, la mayoría de las universidades no pueden funcionar en términos fiscales

como un mercado tradicional. Al mismo tiempo, los principios de colaboración y de cooperación que sostienen la enseñanza, el aprendizaje y la investigación son a largo plazo enemigos irreductibles de la financiarización. Puede también decirse lo mismo respecto de la cultura organizativa de las industrias del conocimiento. Las empresas *high-tech* dependen cada vez más del conocimiento que se produce internacionalmente en campos especializados; colaboran en tareas de investigación que, o bien resultan demasiado caras, o bien abarcan demasiadas áreas de estudio como para ser afrontadas individualmente; dependen, por medio de un elevado intercambio laboral, de un grupo de ingenieros hipercualificados que hacen circular la capacidad intelectual dentro de todo el sector. Por ello, también la gestión de los trabajadores cognitivos ha cambiado de forma apreciable desde la tradición taylorista y ha sido crecientemente remodelada a partir de la mentalidad laboral del mundo académico moderno, cuyas tareas no están limitadas ni por el lugar de trabajo ni por un horario preestablecido. Para los trabajadores cognitivos es difícil decir cuando terminan de trabajar, sus ideas —que son el depósito de su forma de vida productiva— son producidas en cualquier momento del día, también en el tiempo libre. Desde esta perspectiva hablar de la «universidad corporativa» es una pobre reducción escenográfica. La migración de nuestra mentalidad laboral y de nuestras costumbres académicas hacia los campus corporativos y la industria del conocimiento es sólo una parte tan importante en el ascenso del capitalismo cognitivo como la importación de la racionalidad económica dentro de la academia; con todo, el tráfico en la otra dirección es a menudo subestimado a causa de nuestra mentalidad de asedio.

Con toda probabilidad, estamos asistiendo a los primeros estadios de un modo de producción marcado por la *quasi* convergencia entre la academia y el conocimiento corporativo. Nada es ya como era, ambos mundos están mutando en virtud de que comparten y comercian con algunas de sus características. Estos cambios son parte del entorno económico en el que actúan; donde, por un lado, los bienes públicos ingresan en el mercado de las ideas y la carrera asegurada por las normas de estabilidad profesional se convierte en un continuo de contratos diferentes en los que se asumen los

riesgos empresariales; y donde, por otro, la frenética búsqueda de una patente o un *copyright* se disfraza de protección para los trabajadores inmateriales y la búsqueda incansable de nuevos mercados se enmascara como una expansión del comercio internacional o un proceso de democratización.

Sería demasiado fácil concluir que la universidad global, en la forma en que viene desarrollándose hasta ahora, va a reproducir el comportamiento de las empresas multinacionales. Es mucho más complejo percibir las consecuencias de la coevolución de las empresas basadas en el conocimiento y las instituciones académicas. No obstante, entender lo segundo puede ser más importante a la hora de imaginar prácticas educativas alternativas en una civilización que se basa en el trabajo cognitivo con el propósito de enriquecer su propia linfa vital.

4. La pedagogía de la deuda

Jeffrey Williams

Los préstamos universitarios se han convertido, para más de la mitad de los estudiantes estodounidenses, en la nueva forma de financiación de sus carreras. En consecuencia, la deuda estudiantil se ha impuesto, o pronto lo hará, como el nuevo paradigma de la vida de los jóvenes. Atrás quedan los días en los que la universidad estatal era considerada un derecho al que todos podían tener acceso, al igual que la educación secundaria. Ahora la educación superior, como la mayor parte de los servicios sociales, se encuentra ampliamente privatizada y los préstamos son el medio a través del cual los individuos acceden a ella.

En la pasada década, se produjo una avalancha de críticas sobre la mercantilización de la universidad. La mayor parte de estas críticas se centraron en la interferencia de las empresas en la investigación, en la reconfiguración del poder relativo de la administración y del cuerpo docente, y en la precarización cada vez mayor del trabajo académico. Poca fue la atención que se prestó al endeudamiento de los estudiantes, y sin embargo éste resulta crucial: más de la mitad de los universitarios recibe, como regalo, una cuantiosa deuda al licenciarse.

La media de endeudamiento de los pregraduados en 2002 era de 18.900 dólares, duplicando la cantidad a la que ascendía en 1992, que era de 9.200 dólares. Si a esto se añade el endeudamiento a través de las tarjetas de crédito —3.000 dólares en 2002—, la media aumenta a cerca de 22.000 dólares. Podemos suponer que la deuda media de los estudiantes sobrepasa hoy los 30.000 dólares, sin considerar otros préstamos privados u otras deudas contraídas por los padres, o los préstamos de postgrado que se han visto duplicados en siete años, desde los 18.572 dólares en 1992-1993 a los 38.428 dólares en 1999-2000.

El programa de préstamo garantizado para estudiantes *(Guaranteed Student Loan)* se inició en 1965, como parte de los programas de la sucursal de Lyndon B. Johnson´s Great Society. Su misión era proporcionar un sustento a los estudiantes menos pudientes y a los que trabajaban. Los primeros doce años, las cantidades prestadas fueron relativamente pequeñas, en gran parte porque la educación universitaria era relativamente asequible, especialmente en las universidades públicas. Entre 1965 y 1978 el programa tuvo dimensiones modestas, se gastaron alrededor de 12.000 millones de dólares en total, menos de mil millones de dólares al año. A principios de los años noventa, el programa creció de forma considerable, pasando de 15.000 millones de dólares a 20.000, actualmente supera los 50.000 millones de dólares al año, constituyendo el 59 % de las ayudas que el gobierno federal proporciona a las escuelas superiores, lo que sobrepasa la suma de subvenciones y becas.

La deuda ha crecido con tanta rapidez gracias a un incremento de las matrículas y de las tasas que triplicó la tasa de inflación. La matrícula y las tasas subieron de media de 924 dólares en 1976, cuando yo entré en la universidad, a 6.067 dólares en 2002. La media abarca todas las instituciones, desde los *community college*[2] hasta los *Ivies.*[3]

---

2 Community college, institución universitaria donde se imparten estudios de primer ciclo. [N. de la T.]

3 *Ivies*, grupo de las ocho universidades más prestigiosas de EEUU. [N. de la T.]

En las universidades privadas, la media ascendió de los 3.051 a los 22.686 dólares. En 1976, las matrículas y las tasas en los *Ivies* rondaban los 4.000 dólares, ahora superan los 33.000. Las cifras de matrícula, tasas, comida y alojamiento —sin tener en cuenta otros gastos como los libros o los viajes de ida y vuelta a casa— han ascendido de una media de 2.275 dólares en 1976, a 3.101 en 1980, 6.562 en 1990 y 12.111 en 2002.

Este incremento ha provocado una carga desproporcionada para los estudiantes y sus familias. De ahí, se deriva la necesidad de acudir a los préstamos. La media de los ingresos de una familia de cuatro miembros rondaba en 1980 los 24.300 dólares, 41.400 en 1990 y 54.200 en el año 2000. Además de la deuda que los estudiantes asumen, en estudios estadísticos como *Debt Education Bad for the Young, Bad for America,* [La deuda educativa, mala para los jóvenes, mala para EEUU] se puede observar cómo y cuánto pagan los padres. Para las familias, se ha convertido en algo habitual financiar la universidad a través de préstamos ordinarios y de la rehipoteca de sus casas. Aunque es difícil calcular estos costes por separado, pagar los estudios universitarios es uno de los principales motivos del acelerado endeudamiento de las familias estadounidenses.

Los estudiantes solían decir «estoy labrando mi camino a través de la universidad». Ahora sería imposible hacerlo si no tienes poderes sobrehumanos. De acuerdo con las estadísticas, durante los años sesenta, un estudiante podía trabajar 15 horas semanales por el sueldo mínimo durante el período lectivo y 40 horas en verano para pagarse la universidad pública. Para una universidad privada o un *Ivy* tendría que trabajar cerca de 20 horas semanales. Actualmente, necesitaría trabajar 52 horas semanales durante todo el año si estudia en una universidad pública, 136 horas semanales si frecuenta un *Ivy*. Por lo tanto, la necesidad de préstamos como suplemento se vuelve fundamental, incluso si un estudiante está trabajando o si sus padres tienen ahorros. Pero la razón por la que la matrícula y los costes se han incrementado tan precipitadamente es aún más compleja.

Los préstamos federales para los estudiantes son una invención relativamente reciente. A veces los políticos se quejan de la ineficiencia académica, pero la mayor parte de las universidades, especialmente las estatales, han sufrido importantes reducciones o fuertes medidas de austeridad en los últimos veinte años. Las tasas se han incrementado, en gran parte, porque hay menos fondos federales para educación y porque los estados financian un porcentaje cada vez menor de los gastos de matrícula. En 1980, los estados financiaban cerca de la mitad de los gastos de matriculación; en 2000 contribuyeron sólo en un 32 %. Las universidades han buscado fuentes de financiación alternativas: transferencias tecnológicas, formas de asociación con empresas y campañas de recogida de fondos. Pero el modo más estable, renovado cada otoño, pasa por el aumento de las tasas.

Aunque los políticos pueden alardear de haberse apretado el cinturón en la reducción presupuestaria, se trata de un arma de doble filo, lo que han hecho es desviar los costes a otros lugares —a través de las tasas públicas—, que recaen así en los propios estudiantes o en sus familias. La idea predominante después de la Segunda Guerra Mundial, forjada por gente como James Bryant Conant, decano de Harvard y un importante referente político, mantenía que la universidad debía ser una institución meritocrática, no sólo con el fin de proveer mejor oportunidades a los estudiantes sino para beneficiarse de lo mejor y más brillante de ellos mismos en aras de la construcción de EEUU. Con este propósito, los diseñadores de la universidad de postguerra mantuvieron las matrículas a precios bajos, abriendo las puertas a un gran número de estudiantes, particularmente de las clases anteriormente excluidas. Yo la llamaría «la universidad del Estado de bienestar» porque instauró las políticas y el ethos de postguerra del Estado de bienestar liberal.

Actualmente el paradigma de financiación universitaria ya no es de tutela pública, siendo compensada y subvencionada por el Estado, sino que es un servicio privatizado, lo que significa que los ciudadanos tienen que asumir una parte fundamental del mismo. Llamo a este hecho el «Estado de post-bienestar universitario» porque implica la política y el ethos del desmantelamiento del Estado de bienestar

neoconservador, que va desde la «Revolución Reaganiana», y a través de la «reforma» de Clinton, hasta el presente vacío de servicios sociales. Lo fundamental es que los ciudadanos deben pagar de forma directa por los servicios públicos, que pasan de ser administrados fundamentalmente por el Estado a serlo por empresas privadas. La función estatal no es la de proveer una esfera alternativa al margen del mercado, sino la de «engrasar las ruedas» del mercado, subvencionando a los ciudadanos para que participen en él y a las empresas para que provean servicios sociales. Los préstamos funcionan según la lógica del Estado de post-bienestar en la medida en que reconfiguran la financiación universitaria no como un derecho o una beca, sino como un auto-pago —fomentando «la responsabilidad personal»—; y no como un servicio estatal, sino como un servicio privatizado, administrado por super-bancos como el Citibank, el Sallie Mae y la Nellie Mae (las entidades crediticias federales). El Estado anima a la participación en el mercado de la educación superior subvencionando el pago de los intereses, como medida de arranque para conceder un préstamo comercial, pero evitando la dependencia, ya que deja el capital en manos de los ciudadanos. En definitiva, uno ha de ser autosuficiente.

Esto representa también un cambio en la concepción de la educación superior, que pasa de ser un bien social a un bien individual. En los años de la postguerra, la educación superior se concebía como un medio de movilización nacional de masas, en parte como una transferencia posterior del ethos de la guerra, en parte como legado del New Deal y en parte también como respuesta a la Guerra Fría. Se adoptaba así una especie de socialismo modificado, como una vacuna con la que se asimilaba una débil inyección de comunismo para inmunizarse contra él. Aunque existía una confianza liberal en la santidad de lo individual, el objetivo unificador era el bien social: producir ingenieros, científicos, e incluso humanistas que fortalecieran al país. Actualmente la educación superior se concibe casi enteramente como un bien para los individuos dirigido a conseguir un mejor trabajo y mayores ingresos. Aquéllos que frecuentan la universidad vienen siendo conformados como individuos atomizados que deciden tomar una opción personal en el mercado de trabajo de la educación para maximizar su potencial económico. Presumiblemente

esto supone un bien para la sociedad en su conjunto, todos los átomos sumados dan lugar a una economía próspera, pero se basa en una concepción de la sociedad como un mercado orientado por la competencia individual más que por la cooperación social, y define el bien social como aquél que fomenta los beneficios mercantiles: los préstamos son una inversión personal en el potencial individual de mercado más que en el potencial social. Como en los negocios, cada individuo es un almacén de capital humano, y la educación superior proporciona un valor añadido.

Se representa aquí, en lo que se refiere a la exención juvenil a la sumisión al mercado, otro cambio en la idea de la educación superior, lo que significa también un cambio en nuestra visión de futuro y en las esperanzas que proyectamos hacia la juventud. Pone fin a la tradicional idea de que la educación se fundamenta en la ilusión social, proporcionando a los jóvenes una huida temporal del trabajo y de los gastos para que puedan explorar sus intereses, desarrollar sus talentos y recibir formación útil, a la vez que se convierten en expertos ciudadanos —todo esto en la creencia de que beneficiará a la sociedad en el futuro. Esto obviamente también se aplica a la educación elemental y a la secundaria (aunque, dada la situación, no se puede garantizar durante mucho más tiempo) y se extiende a la universidad, particularmente en la era industrial. El razonamiento combinaba los ideales de ciudadanía y la misión utilitaria. La clásica idea de la Universidad Americana propuesta por Thomas Jefferson sostiene que la participación democrática requiere una educación basada en principios democráticos, por lo que es una obligación de la democracia proveer este tipo de formación (el argumento se relaciona con el concepto de derecho al voto: sólo porque no se debe pagar un impuesto per cápita para votar, no se debe pagar tampoco para convertirse en un ciudadano capaz de participar democráticamente). La idea utilitaria, propuesta por Charles Eliot Norton en el siglo XIX y por James Conant a mediados del XX, mantiene que la sociedad debería proveer una formación avanzada en un mundo industrial y tecnológicamente sofisticado. La universidad del Estado de bienestar promulgaba ambas ideas y objetivos utilitarios, proporcionando matrículas económicas y ayudas generosas, produciendo así una expansión masiva del número de estudiantes. Ofrecía la exención no para contribuir al disfrute

de una nueva aristocracia (el objetivo de Conant era dislocar la afianzada aristocracia de Harvard) sino a fin de obtener un beneficio social a largo plazo, y de hecho el GI Bill[4] multiplicó por siete cada dólar invertido, un porcentaje que sorprendería a cualquier corredor de bolsa. También pretendía crear una cultura cívica fuerte.

El nuevo paradigma de financiación, por el contrario, cuenta con el joven no como un grupo especial que debe estar exento de algo o protegido del mercado sino como un jugador más dentro del mismo. Extrae más trabajo —como *workfare* en vez de *welfare*— de los estudiantes, tanto de las horas que están en la universidad como del trabajo que desarrollan para pagar sus préstamos. La deuda impone una tarifa cuantificable a la ilusión social. Los préstamos que proporcionan ayuda de emergencia o suplementaria no son necesariamente un mal arreglo, pero como medio principal y obligatorio de financiación son excesivos si no draconianos (muchas universidades, en sus cálculos de becas, estipulan ya una porción cuantificable en préstamos). Además, tal y como se han establecido, son en mayor medida un derecho para los bancos que para los estudiantes. El modo de funcionamiento para los universitarios consiste en que el gobierno federal paga el interés mientras el estudiante está en la universidad y durante un corto periodo tras la graduación. Proporcionan así un modesto subsidio de «arranque», como si se tratase de un préstamo de negocios, pero no ayudan a saldar la principal inversión. El gobierno federal asegura los préstamos, es decir, los bancos no corren ningún riesgo. Los programas de préstamos federales proporcionan una red segura para los bancos, pero no para los estudiantes. Incluso, según los estándares de los más doctrinarios creyentes del mercado, esto es *bad capitalism*. La premisa del préstamo monetario y de inversión, digamos para una casa o una hipoteca, consiste en que el interés está calculado y se gana en proporción al riesgo. Como resultado de estas políticas, los bancos se enriquecen de forma sorprendente. Sallie Mae, una de las mayores prestamistas, devolvió una tasa de beneficio del 37 % en 2004. Algo no marcha bien en este cuadro.

---

[4] GI Bill, proyecto de ley que proporcionaba formación universitaria a los veteranos retornados de la II Guerra Mundial.

No hay una red de seguridad similar para los estudiantes. Incluso una persona que estuviese en quiebra y absuelta de todas las tarjetas de crédito u otros préstamos, nunca podría olvidarse de la deuda del crédito al estudio. Esto ha provocado lo que los periodistas David Lipsky y Alexander Abrams llaman la generación de «estudiantes contratados». No sabremos los efectos de este sistema hasta dentro de veinte años, pero sí se puede predecir que no tendrá los efectos saludables del GI Bill. O simplemente provocará que los estudiantes de las clases menos pudientes no vayan a la universidad. De acuerdo con las estadísticas actuales, los estudiantes que provienen de familias de clase alta son más propensos a ir a la Universidad que los de familias menos pudientes. Las oportunidades en la educación superior son desiguales. La deuda no es sólo una forma de financiación, sino una forma de pedagogía. Tendemos a pensar que es un mal necesario ligado a la educación superior pero ajeno a sus propósitos. ¿Qué pasaría si intentamos verlo como algo central en la experiencia de los universitarios? ¿Qué aprendizaje adquieren los estudiantes cuando entran en la universidad del Estado de post-bienestar?

Hay una multitud de parámetros, a veces contradictorios, que fundamentan la educación superior. En la parte del espectro más idealista, una lógica tradicional afirmaría que proporciona a los estudiantes un amplio terreno de conocimiento humanista —en el credo arnoldiano, «lo mejor que se haya conocido y pensado». Como consecuencia, exploran libremente a través de un abanico de disciplinas (lo que significa una «educación liberal» en un sentido no político). Una lógica afín sería la que defiende la universidad como un lugar donde los estudiantes pueden materializar su auto-exploración; incluso si esto a veces parece promover la «cultura del yo» narcisista como opuesta a la más severa idea de acumulación de conocimiento. Esto hunde sus raíces en el dictado socrático de conocerse a uno mismo, y en muchos casos fue el objetivo del Cardenal John Henry Newman y su idea de la Universidad. Estas lógicas colocaron a la universidad fuera de las operaciones mundanas. En la mitad del espectro, otra racionalidad tradicional mantiene que la educación superior promueve una cultura nacional; mostrando la esencia de EEUU o, más en general, de la cultura occidental. Una

lógica más progresista debería rechazar el nacionalismo que persigue ese objetivo y promover un modo más expansivo e inclusivo de cultura mundial. Ambas racionalidades mantienen una tensión idealista —educar a ciudadanos— pero ven la universidad ligada al mundo, más que como un refugio de éste. Al final del espectro se encuentra la lógica más mundana que sostiene que la educación superior proporciona habilidades y formación. Aunque este objetivo utilitarista se opone a la idea clásica de Newman, comparte la premisa fundamental que defiende que la educación superior existe para proveer a los estudiantes una exención del mundo del trabajo y como ventaja antes de entrar en la vida adulta. Casi todas las universidades en Estados Unidos anuncian estos objetivos en su declaración de intenciones, aunando objetivos idealistas, cívicos y utilitarios en un a veces conflictivo, si bien amoldado, *collage.*

Las lecciones de la deuda divergen de estas lógicas tradicionales. En primer lugar, la deuda muestra que la educación superior es un servicio de consumo. Es una transacción de *pay-as-you-go*, como cualquier otra empresa de consumo, sujeta a los negocios asociados a la educación. Todas las entidades que configuran la actual universidad múltiple refuerzan esta premisa, desde el puesto del Starbucks en la biblioteca, la barra del Burger King en el pasillo, hasta la tienda de libros Barnes&Noble, el gimnasio de Golds o el cajero del banco (con su página web de acceso fácil) para poder pagar allí mismo. Nosotros debemos decirles a los estudiantes que la principal propuesta de la educación superior es la autobúsqueda del aprendizaje libre, pero su experiencia les habla de otro modo.

En segundo lugar, la deuda pone sobre la mesa las posibilidades de cada carrera. Muestra que esperar sirviendo mesas mientras escribes una novela, te conviertes en profesor de la escuela elemental por 24.000 dólares o decides alistarte a los Cuerpos de Paz son opciones poco prometedoras. Excluye del campo de los posibles, iniciativas culturales como las publicaciones de Edu-Factory, los teatros y galerías de arte con salarios bajos o las iniciativas sin ánimo de lucro como las radios comunitarias o las casas de mujeres. La opción más racional es trabajar para una empresa grande o ir a una escue-

la de abogacía. Nellie Mae, una de las mayores prestamistas, rebajó el efecto de los préstamos en tales opciones, diciendo que «sólo el 17 % de los prestamistas afirmaron que los préstamos estudiantiles tenían un impacto significativo en su elección de carrera». Y concluyó diciendo que «el efecto de los préstamos estudiantiles en la elección de carrera es reducido». Ésta es una conclusión dudosa, ya que el 17 % en cualquier encuesta estadística no puede ser considerado insignificante. La investigación no era correcta porque evaluaba las respuestas de los estudiantes en la graduación, antes de que tuvieran trabajos y, por lo tanto, antes de verse obligados a devolver los préstamos. Además, es un estudio sesgado porque asume que los estudiantes no poseen planes antes de iniciar su carrera. Más bien, muchos estudiantes ya han reconocido la situación a la que se enfrentan y han adaptado sus planes a la carrera de acuerdo a ello. La mejor evidencia es el giro mayoritario hacia los negocios. Muchos se lamentan del hecho de que las artes liberales hayan ido decayendo como especializaciones universitarias, mientras los estudios de negocios se han triplicado, desde el 8 % antes de la Segunda Guerra Mundial hasta el 22 % actual. Esto no sucede porque no existan ya estudiantes de filosofía y poesía. Más bien, han aprendido la lección del mundo que tienen frente a sí y han actuado en consecuencia.

En tercer lugar, la deuda muestra una visión del mundo. Siguiendo el camino del adoctrinamiento de la publicidad infantil en el mercado, tal y como muestra Juliet Schor en *Born to buy,*[5] los préstamos estudiantiles determinan directamente a los universitarios. La deuda muestra que el primer principio de orden del mundo es el mercado capitalista, y que éste es natural, inevitable e implacable. No hay un reino de la vida humana en el interior del mercado; las ideas, el conocimiento, e incluso el sexo (que es una parte significativa de la educación social de los universitarios) simplemente forman submercados. La deuda muestra que la democracia es un mercado y la libertad es la habilidad para elegir entre todos los estantes. El mercado es un bien: promueve mejores productos a través de la competencia, más que un ocio sin

5 Schor, Juliet (2004) *Born to buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*.

rumbo; y es justo porque, como en un casino, las reglas están claras, y nadie —negro, verde o blanco— puede librarse de él. Desafortunadamente si no tienes muchas opciones para ir tirando, la familia te brinda algunas, pero tener esas oportunidades es un asunto de suerte y de diseño social. Existe una cierta impermeabilidad en la idea de mercado: puedes encontrar defectos en los planes sociales pero, ¿a quién puedes culpar de la suerte?

En cuarto lugar, la deuda evidencia lecciones civiles. Desvela que el papel del Estado es aumentar el comercio, promoviendo el consumo, lo que estimula la producción: su función no es la de interferir en el mercado, sino la de catalizarlo. La deuda muestra que el contrato social es una obligación de las instituciones del capital, que en respuesta coloca todos los productos en sus estantes. También revela la relación entro lo público y lo privado. Cada ciudadano es un suscriptor privado a los servicios públicos y debe pagar su parte; ya que los derechos sociales como el bienestar promueven la vagancia más que el espíritu competitivo. La deuda es una versión cívica de un duro amor.

En quinto lugar, la deuda muestra el valor de una persona. El mérito se mide, no de acuerdo con las concepciones humanistas del carácter, la cultura, el gusto y el conocimiento intelectual de las artes liberales, sino de acuerdo con el potencial financiero de cada uno. La educación proporciona un valor añadido al individuo, con una simple ecuación: eres tanto como puedas hacer, menos lo que debes. La deuda muestra que las disparidades de riqueza son un asunto individual, más que de la sociedad; la deuda es tu libre elección.

Finalmente, la deuda muestra una sensibilidad específica. Inculca lo que Barbara Ehrenreich llama «el miedo al fracaso», que ella define como la quinta actitud esencial de los miembros de la clase media profesional que alcanzan su posición a través de credenciales educativas más que por su riqueza. Este hecho introduce a los estudiantes en el reino del estrés, la preocupación y la presión, acumulando pagos mensuales para los siguientes quince años.

5. Capitalismo cognitivo y modelos de regulación de la relación salarial. Algunas enseñanzas del movimiento anti-CPE

Carlo Vercellone

Capitalismo cognitivo, conocimiento y flexibilidad

Las movilizaciones de los jóvenes precarios y estudiantes que se han dado en Francia en la primavera de 2006 reflejan las contradicciones ligadas a una nueva fase histórica del capitalismo, una fase señalada por la dimensión cognitiva del trabajo y la constitución de una intelectualidad difusa. Asistimos a una transformación de la relación capital/trabajo opuesta, si bien de dimensiones comparables, a la que Gramsci había anticipado, en los años treinta, en *Americanismo y fordismo.* Durante la postguerra, el crecimiento fordista representaba la hegemonía de la lógica del desarrollo del capitalismo industrial fundada sobre tres tendencias principales: la polarización social de los saberes, la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual y el proceso de incorporación de los saberes en el capital fijo. La crisis del fordismo ha vuelto a poner en discusión estas tendencias, haciendo aparecer una nueva configuración postindustrial del capitalismo: el capitalismo cognitivo, o más bien un sistema de acumulación en el que el valor productivo del trabajo intelectual y científico deviene dominante, mientras el elemento central de la valorización del capital pasa directamente a través del control y la transformación del conocimiento en una mercancía ficticia.

Contrariamente a la teoría de la revolución informática, es necesario destacar que el elemento determinante de la transformación no puede ser explicado por medio del determinismo tecnológico que hace de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) el principal factor en el paso a una nueva organización del trabajo y de las relaciones sociales. Aquí se olvida un elemento esencial: las TICs sólo funcionan correctamente gracias a un saber vivo capaz de utilizarlas, ya que es el propio conocimiento lo que gobierna el tratamiento de la información, que de otra manera resultaría un recurso estéril, como el capital sin el trabajo. El punto a partir del cual se puede comprender correctamente la formación de lo que llamamos capitalismo cognitivo es el proceso de difusión del saber a través de la expansión de la escolarización de masas y del crecimiento del nivel medio de formación. El conocimiento es cada vez más conocimiento compartido. Y la calidad intelectual de la fuerza de trabajo, en ruptura con el capitalismo industrial, ha traído la afirmación de una nueva primacía del saber vivo, movilizado por los propios trabajadores, frente a un saber incorporado al capital y a la organización *managerial* de las empresas.

Dos tendencias muestran la ampliación de esta transformación de la organización social del trabajo. La primera tiene que ver con la parte del capital llamado intangible (investigación y desarrollo, formación, sanidad), incorporado esencialmente a los propios seres humanos. Esta parte ha superado la parte del capital material y se ha convertido en el principal factor del crecimiento económico. Esto significa que las condiciones de la formación y de la reproducción de la fuerza de trabajo son ya directamente productivas y que la formación de la «riqueza de las naciones» reposa cada vez más sobre una cooperación productiva situada fuera de la organización de la empresa. Ya no es posible, por lo tanto, considerar la constitución de la fuerza de trabajo (supuestamente en formación) a través de las viejas lentes del fordismo, pensando en el estudiante como una figura inactiva e improductiva, indigna de ser remunerada. La figura del estudiante y la del trabajador asalariado, así como la del trabajador pobre, tienden a confundirse cada vez más. Lo que comporta efectos perversos tanto en la regulación del mercado de trabajo como en el proceso acumulativo de transmisión y producción

de conocimiento. La segunda tendencia tiene que ver con el paso, en numerosas actividades productivas, de una división taylorista a una división cognitiva del trabajo, cuya eficacia se basa sobre los saberes y la polivalencia de una fuerza de trabajo capaz de maximizar la capacidad de aprendizaje, innovación y adaptación a una dinámica de cambio continuo.

En este contexto podemos comprender por qué también, junto al conocimiento, el término flexibilidad se ha afirmado como palabra clave en la descripción de las transformaciones de la regulación de la relación salarial. Sin embargo, el concepto de flexibilidad es extremadamente ambiguo, ya que se refiere a dos significados muy diferentes, si no contradictorios. De un lado, reenvía a algunas de las políticas que favorecen el adiestramiento de la fuerza de trabajo, la capacidad de integrar niveles crecientes de formación y competencia, que privilegian aspectos como la adaptabilidad, la movilidad, la creatividad y el estar preparados frente a los imprevistos. De otro, dentro de una opción neoliberal, indica la necesidad de poner en discusión la «rigidez» del mercado de trabajo que impide a los asalariados y a las profesiones adaptarse a las fluctuaciones de la actividad económica. Flexibilidad es aquí sinónimo de precarización generalizada y esto puede comportar efectos catastróficos en la utilización de los saberes. La producción de conocimiento necesita, de hecho, de un horizonte a largo plazo y de una seguridad en la renta que permita a los trabajadores invertir en una formación continua.

Según la prioridad que se de a uno u otro de estos dos significados del término flexibilidad podemos encontrarnos con otros tantos modelo diferentes de regulación de la relación salarial en el capitalismo cognitivo. El primero, de matriz específicamente anglosajona y neoliberal, ha inspirado la elaboración del Tratado de Lisboa. En éste se combina una concepción hipertecnológica y cientificista de la *knowledge based economy* [economía basada en el conocimiento] con políticas orientadas a la privatización de los comunes y a la emergencia de una economía rentista. En este modelo de regulación, el forzoso retorno de la renta, bajo diferentes formas (financiera, inmobiliaria, patentes, etc.) juega un papel primordial, ya sea en la distribución del ingreso social, ya sea bajo formas de captura del valor creado por el trabajo, lo que conduce a una segmentación artificial

de la figura de la intelectualidad difusa y a una configuración dual del mercado de trabajo. Dentro de este marco, un primer sector se concentra en una suerte de «aristocracia» del trabajo intelectual especializado en las actividades más retribuidas, a menudo las más parasitarias de la economía del conocimiento, como los servicios financieros a las empresas, la investigación orientada a obtener patentes o la consultoría jurídica especializada en la defensa de los derechos de propiedad intelectual. Este sector del cognitariado (que también podemos llamar funcionarios de las rentas del capital) está bien remunerado y sus propias competencias están plenamente reconocidas. Las remuneraciones están cada vez más integradas en la participación en los dividendos del capital financiero y los empleados se benefician de un sistema de fondos de pensiones y de seguros sanitarios privados. El segundo sector está compuesto por una fuerza de trabajo cuyas cualificaciones nos son reconocidas, que se sumerge en un proceso de desclasamiento, esto es, que sufre una desvalorización de las condiciones de remuneración y empleo respecto de las competencias efectivamente realizadas en la actividad profesional. Este sector deberá no sólo abastecer las funciones neotayloristas de los sectores tradicionales y de los nuevos servicios estandarizados, sino que también, y sobre todo, los trabajos más precarios de la nueva división cognitiva del trabajo.

El segundo modelo de regulación corresponde en ciertos aspectos al sistema socialdemócrata, especialmente sueco, que asocia un alto nivel de protección social y de formación general de la población con la promoción de una dimensión colectiva de la *konwledge based economy*. En virtud del carácter más igualitario de la distribución del ingreso social y de las relaciones de género, la estructura del mercado de trabajo no conoce la acentuada dualización del modelo anglosajón. En particular, los empleados precarios y el mercado de servicios a las personas tienen un peso reducido. La prioridad viene dada por el desarrollo de servicios colectivos no comerciales y de alta calidad, que constituyen el motor de la economía y garantizan el empleo en la investigación y el desarrollo.

Sin embargo, la división entre estos dos modelos de regulación, que se rehace en la tipología de los sistemas de protección social descritos por Esping Andersen en *The Three*

Worlds of Welfare Capitalism [Los tres mundos del capitalismo de bienestar] tiende hoy a disolverse. Bajo el peso de la presión financiera, observamos por todas partes en Europa una tendencia común hacia la «remercantilización» del sistema de protección social y a la actuación de políticas de *workfare*.

Francia en la encrucijada

En Francia, la constitución de una intelectualidad difusa y la génesis del capitalismo cognitivo vinieron dadas, inicialmente, por el impulso de los conflictos que determinaron la crisis del fordismo y que permitieron el desarrollo de un expansivo sistema de bienestar. A partir de los años ochenta, la orientación neoliberal de las políticas económicas ha acercado progresivamente este país al modelo anglosajón de relaciones salariales. Esto ha dado vida a la multiplicación de las formas de trabajo precario (contratos temporales, interinos, contratos de aprendizaje, empleos subvencionados, contratos no voluntarios a tiempo parcial, etc.) en ruptura con la norma fordista del empleo indefinido. Si el contrato a tiempo completo e indefinido continúa todavía siendo la norma para la mayor parte de los asalariados franceses, las diferentes formas de precariedad y los empleos temporales son ya el 20 % del conjunto de la fuerza de trabajo, así como el 70 % de los nuevos trabajadores. Este proceso de precarización se concentra sobre todo en dos categorías centrales de la intelectualidad difusa: las mujeres y los jóvenes, en su mayor parte licenciados. De hecho, la precariedad, en tanto condición de la relación salarial, es predominante en la mayor parte de los sectores intensivos en conocimiento, como la enseñanza y la investigación. Más aún, un número creciente de jóvenes en formación o recién licenciados son obligados a desempeñar prácticas no remunerados o con remuneraciones ridículas, si bien el trabajo es de hecho el mismo que el que desarrolla un trabajador con un contrato indefinido y a tiempo completo.

En general, es como si en el nuevo capitalismo del conocimiento, el tradicional proceso industrial de desvalorización de la fuerza de trabajo, fuera sustituido por un proceso de descualificación que pasase de modo masivo

por la precarización. La convergencia entre las tres dimensiones de la cualificación (individual, salarial y del empleo) se enfrenta así a una estrategia que apunta a infrarremunerar a los asalariados titulados, clasificándolos en categorías profesionales inferiores respecto de su cualificación y competencia, adquirida o requerida.

A fin de completar el cuadro de la precarización de los jóvenes y del trabajo intelectual, no debemos olvidar que la mayor parte de los estudiantes, para financiar sus propios estudios, se ven obligados a trabajar: en el 20 % de los casos esta actividad salarial corresponde al equivalente de la mitad de trabajo en un año. Esta constricción al trabajo asalariado viene reforzada por el hecho de que los jóvenes menores de 25 años y los estudiantes no pueden beneficiarse del Ingreso Mínimo de Inserción [RMI por sus siglas en francés]. Esta medida discriminatoria responde a la necesidad de asegurarse una abundante reserva de trabajadores intermitentes en el sector de los servicios individuales (el famoso McJob), que explota a una gran cantidad de fuerza de trabajo estudiantil. La figura del estudiante converge cada vez más con la del trabajador pobre, aumentando el número de jóvenes en riesgo de fracaso escolar.

Este proceso de precarización y empobrecimiento viene agravado por dos elementos. a) La especulación inmobiliaria que significa que el precio, para aquellos que no son ya propietarios, de acceso a una habitación, constituye ya la principal partida de la cesta de la compra doméstica. Junto a los procesos de desclasamiento y precarización encontramos aquí un elemento central del progresivo empobrecimiento de las nuevas generaciones de trabajadores que nacieron con la escolarización de masas. b) La entrada retardada en el mercado de trabajo supone la discontinuidad de la carrera profesional de los jóvenes, marcada por periodos de formación, pequeños contratos de trabajo y prácticas, haciendo todavía más difícil el acceso a las garantías del sistema de protección social. Para la mayor parte, la posibilidad de tener algún día una pensión adecuada se ha visto súbitamente comprometida.

En este contexto, la propuesta de un Contrato de Primer Empleo (CPE), retirada por el gobierno a raíz de las movilizaciones, y del Contrato de Nuevo Empleo (CNE), no son sino la última tesela en una política de progresiva desreglamentación del mercado de trabajo, que va a la par con una reducción de las garantías sociales ligadas al Estado de bienestar. El elemento común que liga estas dos formas de trabajo es la supresión de la causa justa de despido después de un periodo de prueba de dos años, durante los cuales el contrato puede ser anulado sin obligaciones y sin justificación o posibilidad de recurso. La única diferencia tiene que ver con los sectores y las categorías a las que se aplican. El CNE entró en vigor en agosto de 2005 y es aplicable a todos los trabajadores de empresas con menos de 25 personas. En cambio, el CPE afecta exclusivamente a los jóvenes con menos de 26 años en empresas con más de 25 trabajadores.

En este contexto, se puede entonces comprender porque el movimiento de los estudiantes y de los jóvenes precarios ha sido el motor de un potente proceso de recomposición social, al mismo tiempo intergeneracional y territorialmente amplio. El movimiento anti-CPE, iniciado en la universidad, se ha ampliado luego rápidamente a los institutos y a los jóvenes de las periferias, protagonistas de las revueltas del otoño de 2005, a menudo erróneamente estigmatizadas como las revueltas de los excluidos del nuevo capitalismo cognitivo. En el plano intergeneracional, el proceso de recomposición ha encontrado su fundamento material en el deterioro de las condiciones de existencia. Así, mientras los jóvenes, prisioneros en un horizonte de precariedad y de incertidumbre a menudo se ven imposibilitados de construir un recorrido autónomo lejos de la familia, entre sus padres es evidente que el contrato indefinido y a tiempo completo no puede detener los despidos que resultan de las fluctuaciones del mercado. Lejos de reabsorber el fenómeno de la desocupación que oscila, de forma estructural, en torno al 10 %, las políticas neoliberales de flexibilidad y austeridad presupuestaria de los últimos treinta años han generalizado un sentimiento de inseguridad. Al mismo tiempo, estas políticas son responsables del estancamiento del gasto en formación e investigación, es decir en las inversiones en los conocimientos estratégicos para el crecimiento

a largo plazo. Por lo tanto, estos factores contribuyen a explicar la intensidad de una crisis social cuya puesta en juego va más allá del brazo de hierro de la retirada del CPE.

Lo que es cierto es que la resolución de esta crisis no puede suponer un retorno al modelo fordista de regulación del trabajo, tal y como a menudo ha sido propuesto por la mayoría de la izquierda francesa. El principal problema que plantea la lucha de los estudiantes y de los trabajadores precarios, tanto en Francia como en realidad en Europa, es la necesidad de elaborar nuevos derechos para los trabajadores y un sistema de protección social capaz de conectar la seguridad de la renta con la movilidad del trabajo. De tal forma que favorezca así la movilidad deseada más que la movilidad impuesta por los patrones. Los sistemas de bienestar de los países nórdicos presentan ya algunos prerrequisitos sobre los que construir este modelo alternativo de regulación, siempre a condición de una «desmercantilización» de la economía, a través del reforzamiento de la efectiva libertad de los individuos en el mercado de trabajo.

Bajo esta perspectiva, se plantea la propuesta de una renta garantizada, general e incondicionada. Desde el punto de vista de una *knowledge based economy,* la renta garantizada puede ser vista tanto como una inversión social colectiva, como un ingreso primario para los individuos. Es decir, un salario social directamente derivado de la contribución productiva y no una mera subvención social redistributiva, como es el caso de una tasa negativa.

6. Sutil pero fatídica: la reestructuración de la universidad en Sudáfrica

Franco Barchiesi[1]

2001 Odisea en Wits

El 24 de febrero de 2000, Colin Bundy, vicerrector de la Universidad de Wits, responsable de recursos humanos y estimado intelectual de izquierdas, anunciaba «dolorosamente» que el consejo universitario había aprobado el despido de seiscientos trabajadores de los sectores de limpieza, mantenimiento, comidas y transportes de la universidad. La reducción del personal era parte de un plan de «renovación estructural», llamado Wits 2001, elaborado por cinco personas, entre las cuales estaba el propio Bundy. El objetivo del plan era reducir el número de las facultades de nueve a seis y remplazar los noventa y nueve departamentos por cerca de tres mil «entidades académicas». Para la administración, la reestructuración había sido la única respuesta posible al recorte de los fondos para la educación superior, la disminución del número de estudiantes, la proliferación de cursos y

[1] El texto, escrito y publicado en 2000, considera la reestructuración y empresarialización de la Universidad de Witwatersrand (Wits) de Johanesburgo, (auto)definida como la bandera de las instituciones académicas de Sudáfrica, y en la que trabajaba el autor en esa época. La tendencia que identifica y la forma de reestructuración son del todo actuales. En los últimos años, Wits ha estado en el centro de grandes movilizaciones de precarios, trabajadores y estudiantes.

la desmotivación de los docentes. El plan preveía tres áreas de intervención: el tamaño del cuerpo docente, el nivel del personal y la relación numérica entre éste y los estudiantes.

Las tareas del nuevo comité para el análisis de la reestructuración académica nombrado por el consejo, las facultades y el presidente era asegurar que los escasos recursos disponibles fueran usados según los «costes efectivos». El poder de definir las prioridades y la distribución de los recursos permanecía sólidamente concentrado en las manos del consejo ejecutivo de la universidad, en otras palabras, el proceso de reestructuración seguía el típico modelo de decisión tecnocrática, con los recursos situados en un plano superior según prioridades también situadas desde lo alto. Los docentes, los estudiantes y los trabajadores no tenían ninguna posibilidad de intervención en el proceso de toma de decisiones. La administración no tomaba en consideración ningún modelo de inversión que no contemplase el recorte de los costes, ignorando deliberadamente propuestas sobre gastos no relacionados con el personal y los empleados, como las remuneraciones en el ámbito de la gestión, o costes estructurales como las rejas de seguridad «contra el crimen», o aquellos sobre la circulación de automóviles. De esta forma, con una agenda similar de reestructuración, el *downsizing* parece ser la única posibilidad lógica.

La universidad como inversión

La mutación de los Estados ha alimentado lo que podemos definir como universidad-negocio: una empresa comercial que se sostiene con los beneficios del mercado como un potente actor económico en los procesos de reestructuración local, y una institución preparada para atraer fuerza de trabajo, estudiantes e inversiones a escala global. El concepto de «escuela de excelencia» sirve para medir el espacio del mercado del mundo académico global. Similar a aquellos principios de los negocios como «calidad» y «profesionalidad», el concepto de «escuela de excelencia» se convierte

en el parámetro con el cual el capital global puede medir la relación «costes-oportunidad» y el potencial de inversión en campos específicos del sector terciario.

Estos cambios radicales en las políticas formativas de Sudáfrica se han desarrollado en el agujero negro de la desocupación y la reestructuración productiva que ha llevado, en los cinco primeros años del gobierno del Congreso Nacional Africano, a la pérdida de cien mil puestos de trabajo anuales. Los nuevos trabajos son habitualmente temporales y ocasionales. Los estudiantes matriculados en la Wits han disminuido de 19.296 a 17.735 entre 1991 y 1998, tras veinte años de crecimiento de las matriculaciones.

Es fácil intuir que la combinación entre el empobrecimiento progresivo de la población ocupada, la creciente desocupación, el aumento de la desigualdad social y la precariedad lleva a muchas familias a no poder permitirse una educación universitaria para sus propios hijos, especialmente cuando las competencias de las universidad, como mercancías en el mercado, son puestas en discusión. Estos procesos reflejan los mismos mecanismos que se pueden encontrar en otros sectores de los servicios sociales como la salud, el agua, la electricidad y el derecho a la vivienda. La joven democracia sudáfricana no ha conseguido diseñar un modelo de universidad permeable a las demandas de saber que provienen de los sectores sociales marginales.

En 1999, el plan estratégico *Shaping The Future* [Formar el futuro] proyectó una amplia reestructuración de la Universidad de Wits. «Para ser competitivos —se leía en el documento del plan— la universidad se debe hacer más responsable de la gestión de los gastos, menos confiada en su propia tradición y en la autonomía respecto al exterior, moverse de la gobernanza universitaria de la colegialidad al *management*». Si la emergencia de la universidad-empresa implica un nuevo énfasis en aquellas instituciones capaces de atraer del exterior «fondos autónomos», el resultado es que una creciente porción de las entradas dependerá de la capacidad de atraer fondos privados y de redefinir el papel de la universidad como inversor.

Estos cambios se han hecho más radicales en el *Income Generation Programme* (IGP) [Programa de generación de ingresos] de Wits. El programa *Shaping The Future* establecía como prioridad que la investigación debía estar enfocada a los sectores relativos a los problemas socioeconómicos, la salud (esto es, la cooperación con empresas sanitarias privadas), la ingeniería y el sector tecnológico. En el IGP, la universidad-empresa ha sido organizada con el fin de «optimizar las oportunidades de financiación provenientes de los derechos de propiedad intelectual y de la actividad empresarial» y de «promover actividades que generen fondos además de crear nexos entre las empresas cruzándolas con la universidad». El programa está financiado con un millón de rands provenientes de la empresa extractiva Goldenfields. Se han pedido más fondos a la Anglo/De Beers, a la Fundación Ford y al coloso financiero Investec Coronation & Liberty Life. El primer director del programa, Romin Lee, lo ha descrito como un primer paso para transformar Wits en una universidad-empresa o *business university.*

En los cimientos de este proyecto está el abandono del trabajo indefinido en el sector público y su transformación en una variable dependiente de la venta de cursos para clientes privados ricos. El IGP trata de «emprender y guiar el cambio de modelo por el que importantes sectores de la universidad serán financiados y gestionados» a través de la externalización de servicios y de la investigación.

En definitiva, la propuesta de reestructuración no responde a necesidades contingentes, el plan está concebido para dotar de eficiencia económica a la Wits a ojos de los inversores y para hacer avanzar el modelo de universidad-empresa. Esto quiere decir también que las matriculaciones de los estudiantes y su admisión serán realizadas según criterios «empresariales más que burocráticos», arrojando serias dudas sobre la democracia en el acceso a la educación universitaria en Sudáfrica.

La universidad como inversor

El IGP diseña un escenario en el que la propia universidad se convierte en un actor económico en el proceso de reestructuración local, por ejemplo, en el desarrollo e implementación de nuevas tecnologías extractivas o en la industria de las telecomunicaciones. El Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester [UMIST por sus siglas en inglés], que administra toda la investigación por medio de un poder omnisciente, funciona como una sociedad privada. Éste es un ejemplo de IGP. El papel de esta compañía privada es el de regular los contratos de investigación y procurar clientes privados y financiación. Los clientes aseguran la «autosuficiencia» y la posibilidad de generar beneficios para la investigación. En este modelo, la universidad se convierte en una agencia de franquicias, que permite que la propia marca sea usada en proyectos que responden a las necesidades de actores económicos capaces de garantizar un retorno económico. Queda aquí muy lejos el concepto de universidad como institución de investigación pública que promueve un saber diversificado, general y crítico. Más aún, los departamentos y las facultades hacen acuerdos con sus «generadores de ingresos» potenciales, que cada vez más tienen el poder de determinar las futuras decisiones de los procesos de reestructuración y *downsizing*. El mercado es el centro regulador de la vida intelectual; al mismo tiempo se disciplinan las voces críticas dentro de la universidad ajustando la investigación a aquello de lo que el mercado tiene necesidad. Sólo de este modo los intelectuales universitarios podrán evitar tener que rendir cuentas en la próxima fase de «racionalización».

Esto es una privatización de hecho, aún cuando formalmente la Wits sigue siendo una universidad pública. La «universidad de excelencia» sirve para movilizar los recursos académicos al servicio del «renacimiento» y del «progreso» y para romper el poder de la «burocracia»; los académicos de izquierdas han decidido así flanquear un proyecto que redefine las principales funciones de la formación para ayudar al capital a obtener beneficios.

Lo que sucede en la Wits es sólo la culminación de cuatro años de intensa reestructuración de la educación superior en Sudáfrica. Nacida del imperativo moral de que los recursos destinados a las instituciones «históricamente negras» e «históricamente blancas» sean iguales, el hilo común se traza en el énfasis puesto sobre la función del mercado como planificador de la vida intelectual. El proceso de reestructuración ha venido acompañado de una retórica *managerial* que apunta a identificar las «potencialidades del mercado» y la capacidad de generar ingresos a partir de cursos, programas, currículum de investigación y publicaciones. En una situación en la que los departamentos tienen que competir cada vez más como unidades de negocio independientes, los inversores de las empresas y las mejores instituciones proporcionan cursos «vendibles» en universidades «vendibles» que deben ser liberadas de la carga de los programas subvencionados o de departamentos que no siguen los principios de coste-oportunidad. En junio de 1999, en un taller en el Departamento de Sociología de Wits, la delegada del vicerrector Leila Pael dijo que en el futuro el Departamento debería crecer a partir de sus propios recursos, incluida la oferta de cursos cortos dirigidos al creciente número de clientes privados. Esto implicaba el fin de la «era del empleo estable», ya que la universidad no podría ya mantener a sus propios empleados salvo en los cursos que alcanzasen la eficiencia económica.

Nada vende como la «excelencia»

El fin del apartheid hizo que las clase más pobres y explotadas accedieran en mayor medida a la educación universitaria, modificando la composición estudiantil respecto al régimen anterior de segregación. Si inicialmente esto supuso la abolición de la distinción entre instituciones «históricamente blancas» e «históricamente negras», en la práctica esta distinción permanece. Ésta es visible en muchos aspectos de la vida académica, en el personal (que en universidades como Wits, Natal, Uct y en las otras instituciones de lengua afrikáner es blanco en su mayoría), en los currículum, en los programas de ayuda y en los requisitos de ingreso al mundo universitario. Los estudiantes negros siguen siendo el objetivo de los

mecanismos de selección debido a las enormes deudas y a las elevadas tasas de matriculación. Frente al rápido crecimiento del número de estudiantes que necesitan de ayudas financieras, el monto de los fondos gubernamentales destinados a la educación superior ha disminuido un 9 % entre 1995 y 1998. El propio ministro de Educación de entonces, Sibusiso Bhengu, ha descubierto las cartas de este modo: «La educación universitaria debe ser pagada por aquellos que se benefician de ella, no por el Estado».

Tal y como se ha confirmado en la revisión de los presupuestos de 1999, el énfasis en promover la «educación tecnológica y la formación práctica» ha supuesto recortes en los subsidios estatales para las instituciones con un fuerte componente en ciencias sociales. Los subsidios a la Wits han disminuido un tercio en los últimos cinco años. Si las matriculaciones en las 21 universidades han descendido en un 6 % entre 1997 y 1998, el número de estudiantes inscritos en los quince institutos técnicos ha aumentado en un 20 %. En 1988, 272.445 estudiantes se habían matriculado en la universidad y 56.815 en institutos técnicos. Diez años después las cifras son respectivamente 351.692 y 250.244.

Fight back

La resistencia en la Wits, como en otras universidades, ha estado dirigida por los 100.000 miembros de la National Education, Health and Allied Workers' Union [Sindicato nacional de trabajadores de la educación, la sanidad y afines]. El reto decisivo es el de construir un movimiento unitario en las universidades. Hasta hoy, los trabajadores han permanecido confundidos y divididos. La retórica «progresista» de la reestructuración ha tenido de su lado la fuerza de la oportunidad que la nueva universidad-empresa ofrece a una minoría de trabajadores. Los estudiantes más politizados han sido debilitados fuertemente por la derrota del movimiento precedente, además de sufrir una amplia gama de tácticas de represión como expulsiones, incriminaciones e intervenciones de la policía. Como ya han demostrado los siete meses de ocupación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o

la ocupación de la John's Hopkins University, la unidad del cuerpo vivo de la universidad es crucial para que crezca el apoyo social a la lucha contra los procesos de privatización y de progresiva mercantilización de la formación pública.

7. La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los *commons*

Jason Read

Como hipótesis, sugiero antes de nada analizar la cuestión de la universidad a través de sus tensiones y sus contradicciones. Tal y como han señalado varios participantes en la discusión de Edu-Factory, estas contradicciones pueden conceptualizarse partiendo del hecho de que la universidad es simultáneamente sede de producción de los *commons*, de circulación del conocimiento y objeto de la reestructuración neoliberal. En segundo lugar, creo que estas tensiones pueden ser cuestionadas de forma mas productiva no como una tensión entre diferentes principios —la búsqueda de conocimiento *versus* la formación de futuros empleados—, sino como la tensión existente entre prácticas diferentes, prácticas que en última instancia producen modos de vida y de pensar; es decir, procesos diferentes de formación de subjetividad.

Para ilustrar lo que quiero decir cuando hablo de conexiones entre prácticas y subjetividad, podemos partir de la imagen del estudiante como rebelde y conectarla con las prácticas de vida en la universidad. Si durante décadas la figura del estudiante ha sido sinónimo de rebeldía social, ligada a una crítica despiadada de todo lo existente, ello tenía que ver más quizás con una práctica concreta, con una experiencia de vida específica, que con las teorías enseñadas en la universidad. La universidad desarraiga a los estudiantes de sus hogares, de sus familias y de su habitual inserción en el orden familiar,

para ubicarlos en un contexto que se halla a medio camino entre el comunismo —las formas de vida colectiva, desde comer hasta dormir— y la anarquía —la necesidad de crearse un orden social de la nada, aunque se trate simplemente de un orden social entre dos, entre compañeros de habitación. Además, y esto es esencial, se plantea la cuestión del tiempo, un tiempo libre de actividad laboral y de otras exigencias; tiempo para invertir en actividades de grupo y en otras actividades sociales. Hay algo radical, independientemente de las aulas, en la vida del estudiante, en la manera en la cual produce nuevas experiencias y experimentos de vida. O por lo menos lo había, como luego veremos.

Por otro lado, a esta experiencia liminar de la universidad podemos añadir el hecho de que la vida del estudiante constituye una inmersión en una especial forma de producción de *commons* intelectuales. Estos *commons* asumen formas múltiples, desde las bibliotecas a menudo llenas de libros inutilizados, hasta las modalidades más llamativas y visibles de los «*commoms* de la información», como el acceso a Internet de alta velocidad, que es uno de los mayores atractivos de la vida universitaria. Lo que conecta estas diferentes prácticas y formas de *commons* es el hecho de que en cada uno de los casos, el uso o apropiación común o colectiva del conocimiento se considera una condición necesaria de toda producción o utilización individual. La producción intelectual, la escritura de un artículo o la realización de un experimento requieren la actividad colectiva y compartida de los demás.[1]

Así, pues, una parte de la vida del estudiante es una auténtica formación, no sólo en la producción del común, en el intercambio libre y colectivo de conocimiento, que es la base de todos los descubrimientos, sino en la experimentación y la transformación sociales. Este aspecto es duramente contrarrestado por la reestructuración neoliberal de la universidad, una reestructuración que es tanto una cuestión de prácticas, de formas de vida y de subjetividad, como de implementación de un conjunto de políticas. El recorte de los fondos universitarios públicos y el aumento del precio de las matrículas han tenido

---

[1] Debo agradecer a George Caffentzis que me señalara este aspecto.

como efecto no sólo que por mor de este cambio en su modelo de financiación ésta haya dejado de ser un bien público para convertirse en uno privado, sino también que haya provocado una transformación en el modo en el que se vive y experimenta la formación. Los estudiantes de las universidades públicas trabajan en innumerables sitios, dentro y fuera del campus, y frecuentemente se ven obligados a vivir en casa de sus padres. Así, el momento preliminar de la universidad, que hacía posible la posición anómala del sujeto estudiante, ni adolescente ni adulto, ha sido erradicado. La vida universitaria se halla atrapada en la doble tenaza de la adolescencia y la edad adulta. La distancia entre estos dos espacios se ha cerrado: ahora se tiene que responder, al mismo tiempo, ante los padres y los futuros empleadores.

Lo que se observa en la universidad es la producción de una subjetividad neoliberal, que tiene que entenderse como una respuesta a la producción liminar y colectiva de subjetividad. Como sostiene Michel Foucault en sus lecciones sobre el neoliberalismo contenidas en su texto *Nacimiento de la biopolítica*, un aspecto central de la teoría y de la práctica neoliberal es la transformación de los seres humanos en «capital humano». Todo lo que conforma al individuo —la inteligencia, la apariencia, la formación, el matrimonio, la ubicación— constituye una inversión de tiempo o de energía que puede convertirse en futuras ganancias. Tal y como escribe Foucault, «el *homo œconomicus* es un empresario de sí mismo».[2] En la medida en que la universidad es una experiencia atravesada por la producción de lo común, por la utilización colectiva y compartida del conocimiento, la universidad es interpretada, especialmente por quien la frecuenta, como una inversión en su propio capital humano. Cada clase, cada actividad extracurricular, cada actividad social o de grupo se convierte en un posible dato para el currículum y en una inversión de capital humano. La pregunta que se hace todo estudiante cuando llega a un determinado centro universitario es: «¿Cómo me ayudará esto a encontrar trabajo?».

2 Michel Foucault, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*, París, Seuil/Gallimard, 2004, p. 239 [ed. cast.: *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France, 1978-1979*, Buenos Aires, FCE, 2006].

Esta interpretación de la experiencia de la universidad no es sólo un producto de la ideología neoliberal imperante, sino que es activamente producida por el abrumador sentimiento de inseguridad provocado por los recortes de los fondos asignados a la universidad.

Los partidarios de las «guerras culturales» tienen razón cuando ven la universidad como una lucha sobre los corazones y las mentes, pero se equivocan cuando sitúan el lugar de esta batalla. Esta lucha no es tanto un problema de contenidos —de Smith contra Marx o del canon occidental contra otros muchos—, sino de la forma del conocimiento mismo. ¿Es el conocimiento un bien social, un bien común, que debe circular para producir efectos? ¿O es por el contrario una mercancía, algo que puede ser comprado, una inversión que tiene valor sólo como propiedad? Estas interpretaciones alternativas del valor del conocimiento constituyen los conflictos que se encarnan en las prácticas de la universidad y en su estructura. Como tales, tienen la potencia para extenderse más allá de las torres de marfil de la universidad, para desbordarlas y traducirse en dos interpretaciones radicalmente diferentes de la organización de la sociedad: una basada en la mercancía y en la propiedad privada del conocimiento, los recursos y los derechos, la otra en los comunes.[3] La cuestión política es, pues: ¿cómo desarrollar los comunes contra su reducción neoliberal a propiedad e inversiones? ¿Cómo se subjetivan los comunes para traducirlos en una forma de vida?

3 Para profundizar en este aspecto, véase el texto de Nick Dyer-Witheford, «The Circulation of the Common», 2006, disponible en www.geocities.com/immateriallabour/withefordpaper2006.html.

8. En los mandos de control de la consola de la gestión

Marc Bousquet

El panel de control de los que mandan: el «Giro en U» de William Massy

¿Quién de entre nosotros no ha soñado con ser el jefe aunque fuera por un día? ¡Oh, las cosas que cambiaríamos! Virtual U[1] te proporciona esa oportunidad: la posibilidad de ser el rector de una universidad y llevar sus riendas.

William Massy, «Guía estratégica» de *Virtual U*

Virtual U de William Massy es una «simulación por ordenador de la gestión de una universidad en forma de juego» (Sawyer 28). Diseñado por un antiguo vice-rector de Stanford, utilizando una subvención de un millón de dólares de la Fundación Sloan, el juego reproduce una serie de poderes, actitudes y compromisos de la administración universitaria. En resumen, proporciona una ventana a una de las versiones más extendidas de la conciencia y la perspectiva administrativa: el administrador ideal de la «teoría de la asignación de recursos», el «liderazgo cibernético» y la «gestión del centro de ingresos» *[Revenue Center Management, RCM].*

1 Virtual U significa cambio de sentido virtual. En este caso la U tiene un doble sentido, tanto de cambio de dirección como U de Universidad.

El uso de estas simulaciones, réplicas y juegos es algo común en los programas de formación de entornos burocráticos, profesionales, de servicios e industriales. La moda de los «juegos serios» ha hecho florecer juegos diseñados para promover la conciencia ambiental, el reclutamiento en las fuerzas armadas, la supremacía blanca, la tolerancia religiosa, la mejora de los hábitos alimenticios, mayor calidad de vida para personas con enfermedades crónicas, etc. Allí donde hay un objetivo retórico o práctico en el mundo real, las instituciones y las organizaciones militantes han encargado el diseño de juegos a fin de sensibilizar, formar, informar y reclutar. Tanto las fuerzas armadas estadounidenses como Hezbollah reclutan a través de juegos descargables para PC. Incluso los procesos presupuestarios públicos han generado al menos dos juegos de simulación diseñados con el fin de influir sobre las actitudes de los votantes hacia el gasto público en las legislaturas estatales de la ciudad de Nueva York y de Massachusetts.

El juego de Massy es una simulación presupuestaria. Parte de dos líneas dominantes de pensamiento en lo que se refiere a la gestión universitaria actual, el modelo de liderazgo universitario de los «sistemas cibernéticos» desarrollado por Robert Birnbaum y la teoría de asignación de recursos, más concretamente los principios de la gestión de centros de ingresos (GCI), de los que Massy es uno de sus principales defensores. También está marcadamente influido por el Hong Kong Design Team, seleccionado por Massy y la Fundación Sloan: Trevor Chan. Massy y la Fundación Sloan seleccionaron específicamente a Chan por su anterior éxito con el juego de ordenador *Capitalism* («El mejor juego de estrategia sobre dinero, poder y riqueza» que *PC Gamer* declaró «lo suficientemente bueno como para convertir al mismo Karl Marx»). Massy y Sloan creían que este juego hacia «buena pareja» con su visión estratégica de la gestión, y el código que subyace al *Capitalism 2* de Chan es la base de muchos de los módulos del juego de Massy.

En *Virtual U* de Massy sólo hay un único punto de vista: los jugadores pueden elegir ser presidentes de varios tipos diferentes de institución, pero la presidencia es la única relación posible con el campus. No se puede decidir jugar al juego de presupuestos de Massy como estudiante, personal

docente, contribuyente, jefe, padre, exalumno o personal no-académico. Los motivos de esta opción están muy claros y son profundamente ideológicos. Para el público al que se dirige Massy, sólo el personal de gestión toma decisiones. Sólo la presidencia ofrece una perspectiva desde la que «se ve toda la institución». Como resultado, cualquier otro punto de vista en el juego es real sólo en tanto plantea un «reto» al liderazgo presidencial.

El personal académico, los estudiantes, el personal de administración y servicios y todo el resto de actores son tratados como «inputs» bajo la perspectiva de los que mandan. Los jugadores pueden «ajustar la combinación» de personal fijo y eventual como parte de sus poderes más generales para «asignar recursos como crean más conveniente». La facilidad con la que se puede echar al personal eventual es fielmente reproducida. La simulación guarda centenares de «archivos de rendimiento» del personal académico y permite a los presidentes de la universidad consultar los registros del personal de todos los niveles de cada departamento —incluidas las fotos. Como en la vida real, los presidentes pueden poner fin al contrato del personal eventual con sólo apretar una tecla —acercándose así a la consecución de una gran variedad de sus objetivos presidenciales con relativa facilidad.

¿Qué es lo que se nos está enseñando? Los jugadores tienen que echar al personal adjunto mientras ven sus fotografías. Una de las cosas que se nos enseña es el ejercicio del poder de cara a los sentimientos: los jugadores aprenden muy temprano que no se puede hacer una tortilla sin romper huevos. En cambio, el personal fijo se presenta como un «reto al liderazgo» mucho más difícil. No pueden ser despedidos fácilmente —¡cuántas prioridades podrían alcanzarse con facilidad si todos los fondos comprometidos para el pago del personal fijo académico pudieran ser liberados! Pero a los fijos hay que hacerles costosas ofertas para que se jubilen y así liberar dinero para otros «objetivos estratégicos». Como en muchas otras instancias, el personal fijo tiende a actuar de forma irracional ante los incentivos a la jubilación anticipada. Aunque estos trabajadores pueden suponer un dolor de cabeza para el jugador-presidente, no representan ninguna oposición real en el mundo del juego. No hay sindicatos.

De hecho, como han dicho mucho jugadores aburridos, es casi imposible que el jugador-presidente «pierda» porque nadie más tiene ningún poder significativo. Esto es particularmente significativo en la medida en que modela con éxito la prácticamente indesafiable supremacía legal-política-financiera-cultural que subyace al dominio actual del *management* (en el modelo estadounidense). La cuestión es: ¿cuántas victorias puede engullir un gestor en diez años? Decididamente, la ambición de Massy es formar a los cuadros directivos en los hábitos de la benevolencia.

En la forma en que el juego plantea la relación entre la dirección y el personal subyace el modelo de los «sistemas cibernéticos» de Robert Birnbaum, que sintetiza gran parte de las nuevas teorías sobre las organizaciones y la gestión de los años ochenta en una propuesta ligeramente más amable con el personal. Birnbaum se sitúa en el ala «izquierda» del discurso de gestión universitaria, aunque es muy relativo hasta que punto su propuesta se puede considerar de «izquierdas». Por una parte, Birnbaum está genuinamente convencido de que la educación requiere modelos de gestión ejecutiva diferentes a los de las empresas.

Sin llegar a extremos, defiende la naturaleza a veces anárquica e impredecible de las «poco compactas» organizaciones académicas, en las que las sub-unidades administrativas tienen objetivos contradictorios e identidades que al menos en parte son independientes del objetivo de la organización en general. Birnbaum constata, efectivamente, que los sectores más empresariales del discurso sobre el liderazgo critican su posición, ligeramente más amable con el personal, como «una forma ingeniosa de describir el desperdicio, la ineficiencia o el liderazgo titubeante y como una justificación conveniente a la lentitud del cambio organizacional». Recuperando la imagen popular de los gestores universitarios como una «jaula de grillos», resume su propia propuesta de «liderazgo efectivo» citando la ambición de Clark Kerr de mantener el «caos» de la institución «dentro de límites razonables».

El libro con el que Birnbaum anunció su jubilación es un intento de desacreditar tres décadas de «modas pasajeras de gestión» en la educación superior, incluidos el *Total Quality*

Management y la GCI del propio Massy. Por otra parte, Birnbaum, junto con muchos otros en su disciplina, es autor de un retrato favorable a la creación, por parte de los directivos, de comités e instituciones académicas que sirvan como «cubos de basura» para la gobernanza. Recurriendo a una imagen propuesta por Cohen y March, y adoptada de forma entusiasta por el discurso sobre el liderazgo una década después, Birnbaum subraya la utilidad para el «liderazgo» de establecer «cubos de basura permanentes y estructurales como por ejemplo el senado académico». Considera que los cuerpos operativos, los comités y otros receptáculos de la basura del personal académico son «muy visibles, dan estatus a los que participan y no tienen ninguna importancia instrumental para la institución». Su función real es la de «actuar como amortiguadores o "desagües de energía" que absorben problemas, soluciones y participantes como una esponja y evitan que éstos salpiquen o perturben otras áreas sobre las que se quiere intervenir».

Igual que en el modelo de Massy, para Birnbaum la palabra «gente» significa en última instancia «personas que toman decisiones» a nivel administrativo. La «gente» debería mantener la basura del personal «lejos de los espacios de decisión». Mientras fue co-editor de publicaciones de la ASHE *[Association for the Study of Higher Education]* en los años noventa, las opiniones de Birnbaum sobre la «cibernética de las organizaciones académicas» fueron muy influyentes, al menos entre los que estaban entregados a los modelos de gobernanza universitaria basados en el liderazgo con una dirección fuerte.

En esencia, el modelo cibernético consiste en el manejo de bucles de información siendo conscientes de la interconexión sistemática. Al considerar la gestión como un «intercambio social», Birnbaum enfatiza el grado en el que la dirección penetra en un contexto pre-existente «en el que existen muchos elementos "dados" que limitan en gran medida lo que se puede hacer», y apunta que, para que un presidente pueda convertir «una comedia de Neil Simon… en una obra de Shakespeare», se requiere mayor intervención y la voluntad de proporcionar a los demás un mínimo de agencia para que, como destaca cínicamente Birnbaum, «en el futuro puedan rememorar cómo se cambiaron a sí mismos».

Concluye que los líderes deben escuchar al entorno de la organización —o, más concretamente, monitorizar— y que no pueden limitarse a dar órdenes: «Los líderes son tan dependientes de los seguidores como los seguidores lo son de los líderes», y «los líderes deberían animar el disenso». Esta promoción de la disidencia no equivale a fomentar la democracia organizacional, sino a proporcionar una información más precisa a los «ámbitos de decisión», reduciendo el «error del líder» para así inducir cambios en el comportamiento y en los valores de los miembros de la organización de forma más efectiva. En el fondo, cuando se habla de modelo de gestión cibernética no se trata de permitir que la gente hable per se, sino de recoger información. Aunque los discursos del personal académico y de los estudiantes pueden ser una fuente de información, el discurso no es ni la única ni la principal forma a través de la cual la presidencia «recoge datos» (de ahí el «movimiento pro-evaluación» que corta las alas de los directivos de todo el país). En cambio, Birnbaum suele presentar al directivo como un orador, a menudo muy creativo, autor, director o representante de prestigio y pedigrí, capaz de «interpretar el significado organizacional». En vez de «dar lugar a la alienación que las órdenes pueden generar», los presidentes deberían «intentar que la gente prestara atención a los temas que le interesan al administrador». No se trata, pues, de fomentar la democracia entre el personal, sino de la utilidad del concepto para los directivos que quieran promover el «cambio organizacional» del sentido de la democracia. Y en los casos en los que la propaganda y la creación de un mito o misión organizacional falle, el liderazgo siempre puede fomentar el «aprendizaje organizacional» a través de la financiación. Con el tiempo, las unidades que cumplen la misión de la organización reciben mayor financiación; las que no, la pierden: «la sub-unidad "aprende" a través de un proceso de prueba y error, como si se tratara de una selección natural».

Tanto Massy como la Fundación Sloan explicitan su intención de promover un modelo de gerencia de la teoría de sistemas a través de *Virtual U*. Igual que en la visión de Birnbaum, el arco del juego es fundamentalmente exponencial. Los jugadores-presidentes consiguen resultados lentamente interviniendo en el contexto en el que actúan

otros grupos, premiando ciertos comportamientos y penalizando otros, principalmente a través de la financiación: «Muchas de las decisiones no generan reacciones explícitas, sino que ponen en marcha tendencias y comportamientos que evolucionan hacia un resultado deseado por el directivo».

Si a Birnbaum podría calificársele de «darwinista organizacional», Massy es el Malthus de la gestión. En su artículo «Lecciones del sistema de salud», Massy alaba el sistema de gestión de la salud sobre la base de la capacidad de las aseguradoras de intervenir en la relación médico-paciente. Si la aseguradora decide «negar un pago desata el aprendizaje organizacional»: «Es menos probable que [los hospitales, la clínicas y los consultorios] realicen de nuevo esa misma prueba en circunstancias similares».

El mismo principio de alimentar a los que colaboran con la visión que los directivos tienen de la «misión institucional» y dejar morir de hambre a la oposición rige todas las dimensiones del juego de prácticas de gestión de Massy. El concepto organizativo del juego es representar a lo largo de un periodo de diez años las consecuencias de los ajustes presidenciales introducidos en los presupuestos anuales.

Como dice uno de los colaboradores de Massy en la Fundación Sloan, el «dinero» es el hilo que teje toda la visión: «Todas las decisiones se convierten, directa o indirectamente, en ingresos o gastos. Cuando consideramos que había que representar a la universidad como un sistema, llegamos a la conclusión de que no había mejor forma de hacerlo que a través del proceso anual de presupuestos. La forma en que el jugador, o el presidente, llega a ver a toda la institución de forma sinóptica es a través de los flujos financieros». Utilizado en un primer momento en escuelas (Columbia, NYU, Kansas, etc.) como ayudante a la docencia en las clases de liderazgo en temas educativos, los escenarios del juego son presentados, generalmente, a partir de alguna versión del imperativo fiscal que lo rige: «Tu tarea... consiste en, como mínimo, mantener unos ingresos estables, y preferentemente aumentarlos y gastar el dinero de forma que contribuya a posicionar mejor a la institución».

El juego se propone dar vida a una subjetividad administrativa concreta. Una de las dimensiones de la personalidad administrativa que consigue evocar es la sobrecarga de información. La mesa del directivo está llena de datos, pero cada uno representa una petición de recursos que se enfrenta a otra. Estos recursos pueden ser traducidos en medios de sustento de alguien o potenciales buenas obras, o dicho con Massy, en «la diversidad de valores que abundan en cualquier institución de educación superior». El efecto general es la fatiga, también la fatiga moral. «Cada grupo defiende su posición sobre la base de buenos principios, a menudo reforzados por el hecho de que el éxito contribuye también a los propios intereses».

Esta reducción de la realidad a flujos de ingresos se convierte en la solución a los principales sentimientos que tiene la administración desde su punto de vista, la sobrecarga de información y lo que podríamos llamar «fatiga de valores». Como le soltó un directivo de la USC a David Kirp, «si no tienes una visión propia, el GCI se convierte en tu visión». El juego enseña una serie muy específica de sentimientos y valores a los potenciales directivos del futuro. Enseña la utilidad de mantener un numeroso cuerpo de personal desechable, tanto para alcanzar los objetivos financieros como para reestructurarlo rápidamente con el fin de cumplir las nuevas prioridades presidenciales. Enseña lo que yo llamo «teoría administrativa de la agencia», en la que las decisiones de los directivos parecen ser el motor de la historia. Enseña también lo que podría llamarse una «teoría administrativa del valor» en la que el trabajo de los que «toman decisiones» (a la manera de George W. Bush, «¡Yo soy quien decide!»), y no los agotadores esfuerzos de una vasta fuerza de trabajo, aparece como responsable único de la acumulación de bienes privados y públicos en el proceso de funcionamiento de la universidad. Como le dijo a sus estudiantes de la Columbia University el director de un colegio donde se utiliza el juego: «Los altos directivos son el motor que lleva adelante la institución; e, igual que un tren, cuanto más grande sea la institución, más motores son necesarios para llevarla adelante». (Hankin)

En el mundo al revés de los directivos de las instituciones educativas, es posible que un grupo de estudiantes de la Universidad de Nueva York que jueguen al juego de Massy

lleguen a la conclusión de que el objetivo de «Mejorar la enseñanza» sería más fácil de conseguir a través de la aceleración masiva de la contratación de profesores adjuntos. En última instancia, el juego enseña a los futuros directivos la pedagogía que Paul Lauter considera ya como algo inmanente a las instituciones que el mismo juego modeliza:

> Las universidades enseñan a través de lo que son. Cuando una gran universidad con un presupuesto de 11.000 millones de dólares contribuye a empobrecer una ciudad que ya está en niveles de indigencia utilizando la deslocalización para forzar a la baja los salarios de los que trabajan en sus comedores, está enseñando quién cuenta y quién no, quién decide en el mundo urbano actual. Cuando una gran universidad condena a su personal jubilado a sobrevivir con 7.450 dólares mientras le monta un plan de pensiones de 42.000 dólares a su director, está enseñando quién es importante y quién no. Cuando la ciudad estadounidense en la que la gran universidad lleva a cabo su investigación médica tiene una tasa de mortalidad infantil superior a la de Costa Rica, se está dando una lección sobre prioridades. Cuando entre el 60 y el 70 % de las horas lectivas de la gran universidad —y de muchas universidades que no son para nada grandes ni prestigiosas— son impartidas por personal temporal, muchos de los cuales cobran por debajo del nivel de la pobreza y no cuentan con ninguna cobertura social, ni despachos, ni seguridad laboral, lo que se está imponiendo es una redefinición de la función docente como una «industria de servicios».

En el fondo, en *Virtual U* aparecen dos mundos diferentes de gestión del personal. Uno es el mundo del personal fijo al que hay que convencer arduamente a través del tenaz esfuerzo de los gestores. En términos relativos, vencer los obstáculos que presenta el personal fijo implica mucho sudor y frustración para los gestores; en realidad, al final esto sólo se consigue creando incentivos a la jubilación anticipada con el fin de que se quiten de en medio y creando nuevos foros/cubos de basura para sus opiniones. Sujeto a la disciplina financiera malthusiana y a la mitomanía organizacional del liderazgo, como tanto han teorizado Birnbaum, Massy y otros, la vía del trabajo fijo no es fácil de recorrer para los que la ocupan. El mundo que el juego crea para los «otros»

trabajadores, en su mayoría precarios, es bastante diferente. A ellos se les puede despedir de forma rápida y limpia. A pesar de representar la mayor parte de la plantilla, no requieren más que una proporción mínima del tiempo y de la atención de los gestores. El uso extensivo de esta categoría permite a los jugadores acercarse a la mayoría de los objetivos de la misión institucional a paso más acelerado.

Y es en esta dimensión del juego, en la recompensa por la capacidad de los directivos de «ajustar la combinación» de mano de obra a la definición variable de la misión institucional, donde encontramos la visión de futuro de Massy y la Fundación Sloan. En una reunión de altos cargos, ingenieros y usuarios potenciales celebrada en la Universidad de Pennsylvania, el director de proyectos de Sloan, Jesse Ausubel, habló de su propia trayectoria en la creación de sistemas de gestión en tiempo real de las complejas operaciones de la industria energética (como una refinería de petróleo).

Con una cierta melancolía, observó que la versión actual de *Virtual U* está orientado a «la enseñanza y el aprendizaje, no al control operativo en tiempo real». Sin embargo, añadió, «no me sorprendería si algunos de los presentes en esta reunión contribuyeran a mejorar la tecnología relacionada con la simulación universitaria, para que, en diez años, tengamos modelos que sirvan para controlar, para gestionar de forma firme. Por el momento, y eso es ya un gran paso adelante, lo que tenemos es un juego».

En el futuro, según lo que nos promete la Fundación Sloan, toda la fuerza de trabajo actuará de forma informacional, de acuerdo con los intereses de control a tiempo real de unos gestores aún más firmes. Ya no habrá que ensuciarse las manos ni con los trapos sucios de la democracia universitaria.

9. Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia

Xulio Ferreiro Baamonde
Prof. de Derecho Procesal, Universidade da Coruña. http://invisibel.net

> No se puede tener democracia sin una universidad libre. La reconstrucción de un movimiento por la democracia debería descansar en parte en una demanda por una educación superior universal —acceso igualitario a la mejor calidad, cuyos objetivos vengan definidos por sus participantes.
>
> Christopher Newfield
> Professor en la Universidad de California

La estrategia de reforma

En los últimos años se viene produciendo un proceso de reforma y transformación del sistema universitario del Estado español, siguiendo las tendencias marcadas por ese proyecto continental que es la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. No todo lo que se señalará en las siguientes líneas puede encuadrarse estrictamente en el llamado «Proceso de Bolonia», pero se intentará demostrar que, si bien se pueden diferenciar en términos analíticos diversos vectores de construcción del nuevo paradigma universitario, lo cierto es que todos ellos convergen en fines y no están

aislados de la construcción de un sistema universitario europeo, sino que son plenamente coherentes con éste. Reconociendo esto, no renunciamos a seguir utilizando metonímicamente la etiqueta «Proceso de Bolonia», a este conjunto de políticas de transformación universitaria, por la visibilidad que éste tiene, frente a otro tipo de medidas más invisibles, y por el conocimiento generalizado, aunque más bien intuitivo y a veces no del todo correcto, de sus etiologías y objetivos.

Aunque este proceso de reforma se está intentado presentar como consecuencia, o bien de la necesaria integración europea, o bien de la respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en ambos casos, se oculta la consecución de un proyecto político-económico concreto en el seno de la institución universitaria, presentándolo como una exigencia «natural»,[1] o «neutra», en términos políticos. En las siguientes líneas, se intentará demostrar, por el contrario, que, lejos de esto, lo que está sucediendo en la universidad española es la adaptación de la misma a un determinado modelo socioeconómico, sin que la consecución de los objetivos de europeización y valorización del conocimiento requiriesen necesariamente estas transformaciones, que en todo caso serían compatibles con otras inspiradas en principios diferentes. No obstante, si el modelo que se está desarrollando está basado en la productividad, la competitividad, la empleabilidad y la mercantilización (M. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García, 2006; J. Naidorf, P. Giordana y M Horn, 2007),[2] esto se

1 Esto no es, por lo demás, un fenómeno propio del espacio europeo de educación superior, sino que es compartido tanto por las políticas de educación superior a nivel global, como por todos los campos donde se están produciendo procesos de «adaptación semejantes» (F. Quintana, 2005).

2 Para I. Perdomo Reyes, (2006:23) los valores presentes en las agendas políticas que desarrolla el EEES se configuran de modo utilitarista y funcional al sistema liberal de acuerdo con las siguientes direcciones: 1) Concepción utilitarista del conocimiento: el objetivo es la adquisición de competencias. 2) La oferta de formación está regulada en lo esencial por el mercado. 3) Investigación con fines determinados. Se busca fundamentalmente la aplicación práctica, tecnológica, por lo que la financiación de la investigación básica ha sufrido un retroceso. 4) La tecnología es considerada como condición previa e ineludible para participar en los beneficios del nuevo proyecto social: la sociedad de la información o del conocimiento.

debe a que, tras la pantalla europea, se esconde la necesidad de adaptar las instituciones universitarias a los requerimientos del capitalismo post-industrial.

En la fase actual del sistema de valorización capitalista, la centralidad de la producción del valor está en el conocimiento (A. Aguilera Jiménez y M. T. Gómez del Castillo Segurado, 2004; M. A. R. Días, 2004; y A. Rioja, 2006), especialmente cuando éste es valorizable económicamente en el corto-medio plazo, y puede ser apropiado por el sector productivo. En consecuencia, como afirma C. Vercellone (2004: 66), «la parte del capital material e intelectual, definida por la proporción de los trabajadores del conocimiento —*kwoledge workers*— y de las actividades de alta intensidad de saberes —servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software— se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones». El nuevo capital fijo, tal y como señala C. Marazzi (2003: 46) está constituido por relaciones sociales y de vida, modalidades de producción y obtención de información: «El recurso humano intelectual constituye el verdadero origen del valor» (en el mismo sentido, Galcerán Huguet, 2009)

No debe llamar la atención, por lo tanto, que este nuevo momento del capitalismo, que denominaremos cognitivo, preste importancia a la producción de conocimiento y, en consecuencia, a la universidad como lugar donde tal producción tiene lugar con un carácter especialmente intenso. Sin embargo, en estos momentos, en la universidad europea, este conocimiento se está produciendo de acuerdo con parámetros que no son suficientemente rentables para el sistema económico. La universidad, en la versión que nos llega a comienzos de este siglo XXI no responde a las demandas de flexibilidad del mercado, ni se guía por los valores de éste en su toma de decisiones.[3] Como resultado, ni los titulados adquieren las

---

3 Según Quintana (2005: 158) el régimen de acumulación flexible requiere la permanente adaptación a la demanda o a las oscilaciones del mercado, lo que se consigue al hacer que las distintas secuencias del circuito de la mercancía (diseño, planificación, fabricación, comercialización...) se desplieguen como procesos que interactúan con el entorno —al modo de máquinas lingüísticas— a través de encuestas, estudios de mercado, etc.,

capacidades requeridas por el mercado de trabajo,[4] ni la universidad se inserta adecuadamente en el ciclo productivo. En consecuencia, es necesaria una transformación que ponga a la universidad a trabajar para el sector productivo, en expresión de E. Rodríguez López (2003: 50)[5] y, en paralelo, como consecuencia necesaria de lo anterior, se conduzca según las lógicas y valores que el mercado impone. Lo que está ocurriendo es, ni más ni menos, que la conquista para la ideología neoliberal de un nuevo espacio, el traspaso de una nueva frontera y la implantación más allá de ella de las lógicas de mercado (H. Guiroux, 2002: 29).

---

que suministran información convertible en conocimiento, y que permite efectuar los ajustes y modificaciones pertinentes. Por otro lado, la propia organización interna de aquellos procesos demuestra que en muchos casos se recurre a técnicas de organización productiva que remiten a formas de cooperación social (equipos multidisciplinares, ingeniería simultánea). Finalmente, una de las características fundamentales de las nuevas tecnologías es justamente que el lenguaje y su capacidad interactiva son propiedades intrínsecas. En los segmentos o en las aplicaciones postfordistas ya no basta con la ejecución de complejos protocolos, ni con la rutina del gesto o del movimiento repetido una y mil veces. Se trata de exigir a la ciudadanía, una parte de la cual ha sido convertida en neoproletariado polivalente, que se implique, sea sumisa, maleable, dentro y fuera del trabajo y de este modo conseguir la excelencia en competitividad.

4 Tal y como señala Galcerán Huguet (2007), la llegada a una universidad preparada para formar elites, de amplias capas de alumnado que no están llamadas a ejercer como tales, propicia entre otras razones la crisis de la propia universidad.

5 Como indica M. Ruiz Corbella (2006: 96), el Banco Mundial, el FMI, o la OCDE, entre otros, coinciden en que el conocimiento es el auténtico motor del desarrollo económico, por lo que la educación se convierte, en consecuencia, en un recurso esencial para todos los países. Pero no es la educación per se o la inversión en educación la que consigue este objetivo, en la medida en que ésta no se traduce de modo directo en productividad y crecimiento, sino que se refiere «más bien a la forma en la que se adiestra y capacita al trabajador. El principal medio a través del cual los trabajadores obtienen las habilidades para desarrollarse es el adiestramiento y capacitación en el trabajo». Fuente: Banco Mundial.

Los orígenes del diseño de la nueva estructura universitaria pueden situarse en las reflexiones sobre educación universitaria que desde 1989 venía haciendo la *European Round Table of Industrialist,*[6] en el sentido de no dejar la definición de su funcionamiento exclusivamente a los sectores académicos, al tiempo que se hacía entrar en ésta las necesidades de los empleadores. Es en este sentido en el que se empieza a hablar de competencias, de las nuevas funciones del profesorado, etc. Los principios que inspiran los textos de este *think tank* fueron recogidos así por el *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Enseñar y Aprender: hacia una sociedad cognitiva* (F. Sanz Fernández, 2006: 69). Según la Comisión Europea, las Universidades «deben evitar la uniformidad rígida y empobrecedora en métodos y contenidos, y trabajar bajo condiciones innovadoras, que premien la excelencia para constituir foros atractivos, flexibles y abiertos a la sociedad en sus demandas concretas» (F. Gutiérrez-Solana, 2006: 173).

Y fue en el seno de la Estrategia de Lisboa donde se definió de modo irremediable la necesaria conjunción entre competitividad económica y universidad. Tanto en el Consejo de Lisboa de 2000, como en el de Barcelona de 2002, la Unión Europea estableció como objetivo estratégico llegar a ser la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo, lo que incluía a la educación como uno de los elementos clave en este propósito (I. Perdomo Reyes, 2006: 16). Esta conjunción implicaba que la Universidad debía actuar en dos líneas diferentes, si bien complementarias: por un lado, formar al personal cualificado que debía desarrollar su labor en el marco de la economía cognitiva, dotándolo de las facultades —competencias— que requiere la empresa privada —principalmente las tecnologías, las aptitudes sociales y la capacidad de adaptabilidad[7]—, en tanto institución a la que se encomienda

6 Véase: www.ert.be. En este foro empresarial participan representantes de empresas europeas como Inditex, Nokia, Nestlé, Telefónica, E.On, Total, Vodafone, etc.

7 Como afirma Rioja (2006: 32) las organizaciones productivas deben procurarse trabajadores muy cualificados y versátiles, capaces de adaptarse con agilidad y éxito a los continuos cambios y con una buena disponibilidad espacio-temporal, que les permita ser flexibles con el

el desarrollo económico; y por otro, potenciar el crecimiento y la productividad, a través de sinergias y lazos de unión con la sociedad, entendida ésta como mercado, algo que por otra parte, la universidad ni está haciendo, ni está en condiciones de hacer.[8] Al mismo tiempo, la cultura de la excelencia debía llevar a las universidades europeas a competir en un mercado global de servicios educativos, atrayendo estudiantes y profesionales, aprovechando las posibilidades que se derivaban de la liberalización del sector como resultado del GATS (Ruiz Corbella, 2006: 110).

Estas ideas comenzaron a cobrar fuerza en el Estado español ya con el Informe Universidad 2000, más conocido como *Informe Bricall*. En éste se hablaba de la necesidad de adaptar la universidad a la sociedad, y de rendir cuentas a la misma. Tal y como señalan González y Arnáiz (2006: 27), cuando se traducen estas palabras, sólo significan adaptación al mercado y a la gestión empresarial. La Ley Orgánica de Universidades (la LOU publicada en 2001) sería el siguiente paso, como se verá, sin que la reforma de 2007 cambiase sus principios rectores (Rodríguez López, 2003: 58).

---

horario, con la intensidad de dedicación y con el lugar donde se requiere realizar la actividad. En un espacio altamente competitivo, todas las empresas se centran en la innovación, el desarrollo y la adaptación, motivados por realizar estos cambios antes que la competencia y de reaccionar con mayor agilidad a los movimientos realizados por las demás organizaciones empresariales. Tal circunstancia exige que la formación cuente con la capacidad de nutrirse a sí misma y que la fuerza de trabajo muestre interés en la formación, el autoaprendizaje y la adaptación.

8 Así, la Comisión Europea (COM 2005, 152) afirma que «si queremos alcanzar una economía realmente competitiva, debemos abordar, antes que nada, una reforma sin precedentes de nuestro sistema universitario debido al grave déficit de financiación de las universidades europeas, la débil contribución de recursos privados que se da en estas instituciones, la escasa preparación de nuestras universidades para la competencia mundial, su insuficiente autonomía, recursos, experiencia en gestión y marketing, la necesidad de inversión en la investigación en el ámbito universitario y la escasa interrelación del mundo universitario con la investigación, como fuente clara de desarrollo y competitividad».

Las consecuencias para los sistemas universitarios: precarización y mercantilización

Considerada la génesis de la reforma, es necesario identificar las líneas maestras de la misma, líneas que se pueden sintetizar en dos: flexibilidad/precariedad y mercantilización/privatización, actuando ambas en dos planos diferentes, *ad intra* de la propia institución universitaria, y *ad extra* de la misma, es decir, en relación con las funciones que cumple con respecto al conjunto de la sociedad.

La flexibilidad no es de por sí un elemento necesariamente negativo de las reformas universitarias, como tampoco lo es de las reformas laborales. Sólo cuando, como es el caso, la flexibilidad tiene un marcado carácter precarizante de acuerdo con la pragmática del mercado es cuando se puede intuir el perfil neoliberal de la reforma, o de la contra-reforma, puesto que las críticas a la universidad de elite han sido en buena medida reapropiadas y utilizadas para la creación de la universidad-empresa. Esto es lo que está ocurriendo en la actualidad en el interior de la universidad, a medida que el perfil de la fuerza de trabajo pasa de ser marcadamente homogéneo, en cuanto a sus funciones, estatuto jurídico y remuneración, a una nueva situación donde prima la segmentación y la precariedad, al tiempo que se impone una estructura salarial individualizada que depende de ciertos factores de productividad, institucionalizados a través de las diversas evaluaciones a las que periódicamente, y cada vez con mayor intensidad, es sometido el personal docente e investigador. A esta tendencia no escapa tampoco el personal de administración y servicios, que, aunque en menor medida, ve como se multiplican el número de figuras precarias o la externalización de ciertos servicios a la empresa privada, donde es posible aplicar las medidas de flexibilización y precarización que la normativa pública todavía impide.

Hacia el exterior, el diseño de los planes de estudio que el Proceso de Bolonia trae consigo viene de hecho a terminar con un modelo homogeneizador, rígido y cerrado de titulaciones finitas y equivalentes, tanto en su contenido como en su estructura, y a dar paso a otro esencialmente flexible, de posibilidades infinitas en cuanto a diseño curricular, esencialmente diverso en

cuanto a sus denominaciones y contenidos (Galcerán Huguet, 2009), y en el que sólo en aquellos estudios que dan acceso a las denominadas profesiones regladas, el Estado conserva la facultad de establecer un contenido mínimo y común. Esta flexibilización se hace de acuerdo con las necesidades de empleabilidad y la pragmática de mercado a las que se hizo referencia en el epígrafe anterior. Si los empleadores necesitan mano de obra fácilmente adaptable y con unos requerimientos de contenidos no muy elevados, cuya utilidad es además decreciente en el tiempo, teniendo que ser desechados y reciclados a lo largo de la vida laboral —y desde luego, no siempre en el seno de la misma empresa—, las universidades están llamadas a ofertar títulos con estas características. La universidad tendrá así que formar en competencias y con contenidos determinados por las «salidas» que se oferten en el mercado laboral. De este modo, podrá convencer a la clientela de que compre su servicio. Los estudios de grado que ofrecen la mayoría de las universidades se convierten así en «fábricas del proletariado cognitivo».

Igualmente, la línea mercantilizadora tiene que ser proyectada *ad intra* y *ad extra* de la institución. La educación superior se convierte en un producto que es necesario promocionar y vender. En consecuencia, las universidades deben dejar de gobernarse y organizarse por parámetros propios de la cultura académica, para serlo por los de la cultura empresarial de mercado (Galcerán Huguet, 2007).[9] El *new management* conquista así la gestión de las universidades: aumento de la productividad, ahorro de costes y competencia entre instituciones son las claves de bóveda del nuevo modelo. No es necesario privatizar las universidades, sólo es preciso que éstas funcionen como empresas. La lógica de mercado se inserta de lleno en la gestión de lo público, en lo que Leslie y Slaugther denominaron *capitalismo académico* (V. Sisto, 2007: 9). Los poderes públicos —Estado, comunidades autónomas— quedan como meros reguladores del mercado, encargados de certificar la calidad a través de las diversas agencias

9 En palabras del subdirector general de la UNESCO hasta 2004, John Daniel, recogidas por M. A. R. Dias (2004: 50-51), «si el sistema de comercialización de la *commodity* funcionó con los bocadillos de McDonalds, no hay razón para que no funcione con la educación».

creadas al efecto (W. E. Sánchez, 2007: 52). Las universidades deben responsabilizarse de la captación de estudiantes y de fondos, tanto para programas de docencia —fundamentalmente cuando éstos son de postgrado— como para la investigación, compitiendo por unos fondos escasos, ya sean públicos o privados, y orientando su investigación hacia los sectores cuya rentabilidad económica pueda generar recursos con los que financiarla. La autonomía universitaria y la libertad de cátedra vienen puestas en cuestión ya no por los poderes políticos, sino por los poderes económicos (Naidorf, Giordana y Horn, 2007: 27; M. A. Pereyra, A. Luzón Trujillo y D. Sevilla Merino, 2006: 122).

Hacia el exterior, las funciones de la Universidad vienen redefinidas, sin que se olviden formalmente sus tradicionales papeles, con el fin de poner en el centro de su labor el fomento del desarrollo económico, la productividad y la competitividad (M. A. García Benau, 2006). Naturalmente, esta línea es plenamente coherente con la anterior. La universidad debe centrarse en la investigación aplicada y tecnológica, apta para ser valorizada económicamente con rapidez (Galcerán Huguet, 2003: 18; J. Naidorf, P. Giordana e M. Horn, 2007: 25), a través de medios dirigidos a privatizar el saber producido en el sector público (Galcerán Huguet, 2007), como puedan ser patentes, *spin-offs,* parques tecnológicos, contratos de investigación, o pura venta de servicios cognitivos.

Nuevas formas de trabajo en la universidad: precarización y segmentación

Una de las transformaciones que el profesorado universitario percibe de una forma más directa es aquella que tiene que ver con sus condiciones de trabajo, así como las de aquéllos que intentan incorporarse a las funciones docentes e investigadoras. Del tradicional modelo funcionarial-napoleónico, se está pasando, en menos de una década, a un modelo *managerista* propio del ámbito empresarial (A. Ross, 2007); inspirado, cómo no, en la práctica

universitaria de EEUU.[10] Con anterioridad a la LOU, la composición del profesorado universitario venía marcada por una mayoría de funcionarios/as, y de contratados administrativos que esperaban, con más o menos seguridad, que la plaza que ocupaban se convirtiese en fija en un determinado plazo de tiempo. Esta situación, junto con el proceso de creación de nuevas universidades que se produjo en la década de los ochenta y la necesidad de dotar a las mismas de profesorado, llevó a que el acceso a la función docente e investigadora fuese relativamente fácil para una generación de nuevos profesores que, en consecuencia, tenían pocos incentivos de productividad y movilidad. Estas circunstancias, unidas a una continua campaña de desprestigio del docente universitario, a través del manido discurso de la endogamia (que no es exclusiva del Estado español, cuando se trata de hacer reformas, tal y como señala Sisto, 2007), llevó a que en la LOU se diseñase una carrera docente según parámetros diferentes.

En primer lugar, la LOU creó las figuras de contratado laboral, introduciendo en la universidad pública los sistemas de contratación de la empresa privada, no sólo para el personal en formación, sino también para cierto personal permanente, a través de la figura del contratado doctor, que ha sido desarrollada en algunas comunidades autónomas, hasta el punto de producir nuevas formas de segmentación entre el profesorado. La precarización —efectiva en el caso del profesorado en formación, relativa en el caso de los contratados doctores—, junto con la actuación de las agencias de acreditación y sus cuestionables estándares de calidad han demostrado un

10 Tal vez la descripción que hace Christopher Newfield en la entrevista realizada por Edu-Factory puede coincidir con las perspectivas que algunos tienen para los próximos años en la universidad europea: «El profesorado está dividido entre permanentes y no permanentes. Estos últimos, profesores adjuntos, dan el 40 % de todos los cursos en las universidades de EEUU, sin seguridad en el empleo, remuneraciones mucho menores, cargas lectivas más altas y menores beneficios. También están divididos entre profesores estrella que tienen reputación internacional y ofertas de trabajo de fuera que les permiten incrementar sus salarios y recursos para investigación, e “incondicionales” que pasan la mayor parte de su tiempo dando clase y realizando labores de gestión y no tienen aumentos salariales».

amplio poder para aumentar la productividad de este nuevo profesorado, siempre pendiente de saltar el próximo obstáculo en términos de evaluación (Rodríguez López, 2003: 61).

Paralelamente al proceso de laboralización, se ha producido una multiplicación de figuras precarias ligadas al ámbito de la investigación. Se trata de los llamados contratados por proyectos o por programas tan diversos como los Ramón y Cajal, Juan de la Cierva y otros semejantes creados en múltiples niveles. En este caso, la precariedad es la norma y la inestabilidad laboral conforma la realidad diaria de las personas que ocupan estas plazas, que incluso no se considera que pertenezcan al colectivo docente o al personal de servicios. La precariedad, consustancial a estas figuras de contratación, no obsta para que su existencia en la Universidad devenga estructural y necesaria para el funcionamiento de la carrera investigadora o de los grupos de investigación financiados por proyectos.[11] Para estos trabajadores/as, tal y como señala M. R. Escobar (2007: 56), la idea de que el mundo laboral académico lleva consigo épocas de trabajo sin salario se ha naturalizado por completo. Para estos nuevos trabajadores y trabajadoras del conocimiento, la trayectoria vital se desarrolla dentro de una permanente flexibilidad laboral hecha de vínculos interrumpidos, autoempleo relacionado con la competencia por la captación de recursos, capacidad de manejo tecnológico, que debe renovarse de forma constante. y, en general, una adaptación a la incertidumbre y a la contingencia. En suma, precariedad.

Por otro lado, la progresiva segmentación del profesorado trasciende la división investigador en formación / profesor en formación / profesor contratado / profesor funcionario / catedrático, a través de diversos mecanismos de clasificación y separación del personal docente e investigador que, en principio, funcionan como mecanismos retributivos en función

11 De hecho, ha sido en este ámbito donde se popularizó el término precario para definir las condiciones de trabajo de los investigadores en formación: www.precarios.org.

de la productividad. Todo ello responde perfectamente a un sistema de fuerza de trabajo flexible y reconocimiento individualizado (Marazzi, 2003), pero también a una progresiva jerarquización de la carrera docente. Conocidos son ya los sexenios de investigación o los diversos complementos de excelencia curricular. Un paso más en esta línea, viene de la mano del Estatuto de Personal Docente e Investigador que en estos momentos está tramitando el gobierno. En el borrador del mismo se contemplan diversas fórmulas dirigidas a dotar de mayor flexibilidad al profesorado, siempre según las lógicas de mercado antes señaladas. De este modo, se pretende facilitar y promover la compatibilidad de la docencia universitaria con el trabajo en el sector productivo, o con la docencia en el ámbito privado; introducir una nueva segmentación laboral a través de la llamada carrera horizontal, que promete (amenaza) dividir los cuerpos docentes universitarios (funcionarios) en seis categorías diferentes; además se promueven ciertos incentivos a la movilidad e incluso la compatibilidad de labores en diferentes universidades públicas, o la sustitución de profesores por estudiantes de postgrado en los primeros niveles de docencia.[12] Esto unido a, como se señala más adelante, una progresiva valorización de aquella investigación que produce «transferencia», por medio de contratos con empresas, creación de empresas de base tecnológica, etc., tiende a generar una nueva línea de segmentación entre el profesorado que investiga/transfiere/produce —y que es eximido progresivamente de la pesada labor de dar clase—, frente a aquél que o bien no investiga, o bien no logra «colocar» los productos de su investigación en el mercado, y que será

12 De nuevo una medida proveniente de la práctica anglosajona, y difícilmente defendible en términos de calidad, tal y como señalan V. M. González Campo y J. E. Cel Giraldo (2007: 102). «En muchas universidades [de EEUU], el pregrado está en manos de estudiantes de postgrado (*teaching assistants*) que así financian sus estudios, y de profesores temporales u ocasionales, o de profesores jóvenes sin experiencia. En varias universidades norteamericanas y europeas, el estatus académico de un profesor depende de su participación en los postgrados y su abandono o disminución de responsabilidades docentes en el pregrado».

invitado a aumentar su docencia, lo que lógicamente, además de limitar la investigación no rentable económicamente, irá creando profesores de primera, segunda, tercera, etc.[13]

Segmentación y precarización *ad extra*: los nuevos planes de estudio

Como se ha señalado anteriormente, la reforma de los planes de estudio que deriva del proceso de Bolonia, tiene como objetivo primordial la adaptación de los estudios universitarios a las necesidades del trabajo post-industrial. El capital cognitivo requiere de trabajadores formados para el manejo de la información y de los afectos, con capacidad para adaptarse al cambio, flexibles y especialmente versátiles, y con capacidad para autoformarse, esto es, para desprenderse de los conocimientos obsoletos y sustituirlos por otros nuevos, para reciclarse y reinventarse con las exigencias derivadas de los procesos de producción (Marazzi, 2003; M. J. Bautista-Cerro Ruiz, 2006; Rioja, 2006; Escobar, 2007). Pues bien, la universidad, tal y como nos llegó a la primera década del siglo XXI, no cumple con estas funciones. Los estudios universitarios de licenciatura ya no sirven para los objetivos propios de la universidad de elites. La masificación de los estudios superiores y los requerimientos de mano de obra cualificada han desbaratado la capacidad de segmentar la fuerza de trabajo, derivada a otros mecanismos, como los postgrados y los máster privados. Por otro lado, la fuerte carga teórica que la universidad tradicional imprimía a sus titulados y tituladas, propia

13 Tal y como señala Perdomo Reyes (2006: 24), la mayor parte del profesorado, ahogado por las horas dedicadas a la planificación docente, a las tutorías obligatorias, al seguimiento individualizado del trabajo del alumno, la puesta a punto de la web tutorial, el máster *on line*, la participación en los cursos de formación permanente, etc., acabará abandonando la investigación. Sólo un grupo selecto de profesores universitarios se dedicarán a ella, aquéllos que puedan dejar en manos de otros la atención al proceso de aprendizaje de los alumnos.

de una formación pensada para el ejercicio de las profesiones clásicas, ya no es útil en términos laborales para la amplia mayoría de sus alumnos (Rodríguez Sánchez, 2004), ni para una empresa que prefiere determinar por sí misma los contenidos especializados que el trabajador/a debe desarrollar en cada momento (Aguilera Jiménez y Gómez del Castillo Segurado, 2004). Sin embargo, la cualificación en competencias es ajena a la formación universitaria, pero muy demandada por los empleadores en tanto capacita a los futuros trabajadores y trabajadoras para cambiar rápidamente de desempeño, limitando las reticencias a ejercer trabajos de aquéllos que están sobre-cualificados desde el punto de vista de los contenidos.

La formación en competencias es una de las claves de bóveda del sistema de reforma educativa. El proyecto *tuning*, cuyos resultados son trasladados a los planes de estudio a través de los libros blancos de las titulaciones, refleja las necesidades de los empleadores en la determinación de las competencias que la universidad debe transmitir a sus graduados, olvidando otras de sus funciones clásicas, como la configuración del pensamiento o la formación de intelectuales (M. A. Murga Menoyo y M.P. Quicios García, 2006; Rioja, 2006). La empresa deviene de este modo en el portavoz único de la sociedad hasta confundirse con ella a la hora de determinar qué tipo de formación debe ser impartida, que evidentemente no es otra que aquella que coincide con la visión utilitarista exigida por el empleador.[14] La profesionalización se convierte

14 En este sentido se expresa Antonio Vázquez, director del Área de Universidades de Universia, en un artículo publicado en El Mundo el día 6 de abril de 2005, y citado por Rioja: «Muchos empleadores comentan que no están adecuadamente formados para el mercado de trabajo [...]. Cuando hablan de esta cuestión muchos responsables de recursos humanos coinciden en aclarar que, aún teniendo todos los conocimientos necesarios para poder desarrollar una vida profesional, tienen déficit en competencias transversales. La actividad profesional demanda cualidades que no forman parte de ningún plan de estudios, pero que están presentes en todos. Hablamos de cualidades como resistencia al estrés, responsabilidad ante los errores, solución de problemas, espíritu emprendedor, compromiso de equipo, dirección de personas que son imprescindibles para el desarrollo profesional y, en ocasiones, más valorados que los conocimientos técnicos [...]. El Tratado de Bolonia (sic) no es sólo una apuesta por conseguir la deseada convergencia europea,

así en el objetivo principal; la redefinición de los programas en términos de competencias refleja también esa concepción utilitarista o instrumentalista del conocimiento (Perdomo Reyes, 2006: 24). Aunque formalmente se pretenda la formación en otro tipo de valores, ¿cómo podrán éstos ser transmitidos en un contexto de competitividad y utilitarismo? No extraña, por lo tanto, que la cultura del «emprendedor» se convierta en su principal referente (F. Michavila y J. Martínez, 2007).

En este contexto, es fácil considerar los grados como el principal mecanismo de formación de los nuevos ejércitos del proletariado cognitivo. Los grados tratarán de colmar las expectativas de destreza técnica en el manejo de la información, y la flexibilidad a la hora de aceptar las condiciones laborales que el tejido productivo espera. Los grados son igualmente erosionados de su carga teórica y reconfigurados en cada universidad (Galcerán Huguet, 2009), en función de las decisiones estratégicas de captación de alumnos y de captación de fondos. El Estado no garantiza contenidos mínimos (excepto en las situaciones señaladas), sino que establece «controles de calidad». La empleabilidad que se pretende, en consecuencia, no es aquella que los antiguos licenciados esperaban para sí, sino que está adaptada a un mercado de trabajo del conocimiento flexible y precario (Rioja, 2006).[15] La formación de elites se reserva, pues, para los máster, introducidos como un mecanismo más de segmentación social. El postgrado estará encargado de preparar a aquéllos que se vayan a dedicar

sino un esfuerzo para fomentar el aprendizaje de esas capacidades, tan imprescindibles, que debe ser complementario al desarrollo de esos planes de estudio».

15 Así fue intuido por el Manifiesto de Profesores de Derecho *Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia*, cuando se dice que el nuevo Grado en Derecho «se dirige a fomentar un perfil inferior del profesional como mero aplicador mecánico de normas vigentes. En definitiva, confunde lamentablemente lo que debe ser un Grado en Derecho con lo que es un ciclo de estudios profesionalizado para la formación de personal subalterno». En realidad el nuevo grado no confunde nada, simplemente, no confiesa su objetivo final.

a actividades de alta cualificación. La restricción de acceso —de ningún modo pueden garantizarse plazas para todos los graduados— garantizará que no se desvaloricen con la masificación, únicamente podrán acceder a este tipo de estudios quienes puedan permitirse su pago, o aquéllos que demuestren su utilidad en términos de rendimiento académico y sean premiados con las pocas becas, o mejor todavía con los préstamos de estudio previstos.

La primera consecuencia que se puede vislumbrar es la pérdida de la función niveladora de la universidad (Rodríguez López, 2003). En un sistema donde el contenido de los títulos venía fijado por las autoridades del Estado, y en el que las universidades eran esencialmente equivalentes entre sí en lo que se refiere a la formación que proporcionaban —con un radio de acción que correspondía con el distrito cerrado que les correspondía—, la obtención del correspondiente título de licenciatura/diplomatura suponía un reconocimiento igual para todos, con independencia del lugar donde se obtenía. El nuevo sistema introduce, por el contrario, una serie de vectores que van en sentido diametralmente contrario, aumentando la segmentación social (Aguilera Jiménez y Gómez del Castillo Segurado, 2004). Segmentación entre aquéllos que tienen un postgrado y los que sólo puedan acceder al grado, entre los que estudian en universidades de prestigio y los que no, y todavía dentro del mismo título cursado en la misma universidad por el ranking que el nuevo sistema de calificaciones produce entre los mismos estudiantes a través de los percentiles relativos. La elección de universidad ya no va a ser, por lo tanto, indiferente. Los títulos ya no van a ser iguales y el mayor o menor éxito de los mismos vendrá determinado por su capacidad de responder a los requerimientos de empleabilidad. La oferta normativa queda, pues, a la decisión del mercado (Perdomo Reyes, 2006). Curiosamente, al mismo tiempo que se habla de homologación a nivel europeo, los títulos no pueden ser más diversos en su contenido. Parafraseando a Bauman, se puede decir que se está pasando de un sistema de títulos sólidos a uno de títulos líquidos.

La introducción de las lógicas de mercado en la universidad

Como se ha señalado anteriormente, uno de los objetivos clave de la reforma es la conquista de un nuevo espacio virgen para las dinámicas mercantilistas (Rioja, 2006), y esto se hará no sólo a costa de que los actores privados adquieran un peso cada vez mayor en los sistemas de educación superior, sino también, y de modo principal en el Estado español, obligando a las universidades públicas a funcionar como si fuesen universidades privadas, o mejor dicho, como si fuesen organizaciones de mercado. La lógica del mercado no sólo va a marcar el modo en que se gobiernan las universidades, sino también cómo se relacionan con los estudiantes, con los profesores, con otras universidades y con la sociedad. Veamos algunos síntomas de esta nueva configuración.

La figura del estudiante es una de las que se transforma de una forma más profunda de acuerdo con la óptica mercantilista. Ya no sólo porque su formación va encaminada a convertirlo en fuerza de trabajo cognitiva, sino porque la propia relación entre Universidad / estudiante / sociedad se reconfigura desde la perspectiva del consumidor-productor. Ya se ha señalado anteriormente en qué grado el mercantilismo determina el contenido de la oferta curricular, hasta el punto de convertir la educación superior en una *commodity*, ofertada a unos estudiantes que acaban por elegir universidad y estudios de acuerdo con criterios de mercado. De este modo, las titulaciones pasan de ser entendidas según unas necesidades sociales determinadas democráticamente por medio de las administraciones, a ser abandonadas a los criterios de éxito o fracaso del mercado, de acuerdo a su demanda. Como es lógico, y así nos lo dicen las leyes del mercado, las carreras más demandadas tenderán a seleccionar a sus estudiantes a través de los criterios propios del sistema, es decir, a través del precio. No es difícil vislumbrar las inequidades que esta selección vía precios puede ocasionar, pero la conversión de la educación en objeto de consumo no puede pretender un sistema equitativo que garantice el acceso universal a la educación superior (Ruiz Corbella, 2006), a no ser que se parta

de una asunción dogmática acerca de que las leyes del mercado pueden distribuir eficiente y equitativamente los recursos; un axioma que la observación práctica nunca ha demostrado.

En cualquier caso, dentro de esta lógica mercantilista, el estudiante no sólo es consumidor, sino que, durante su paso por la universidad, se convierte él mismo en un producto que se ofrece en el mercado. Bauman (2007) ha señalado que en las sociedades de consumo, consumidor y producto se confunden, en la medida en que las relaciones sociales adquieren los mismos parámetros del mercado. De este modo, los sujetos son responsables de dotarse de las capacidades y características necesarias para competir en tal mercado. En este sentido, el estudiante debe encargarse de poner en el mercado de trabajo el mejor producto que las compañías empleadoras deseen comprar. No es la sociedad, ni mucho menos la empresa, la encargada de formar a su fuerza de trabajo, es el estudiante quien debe autorresponsabilizarse de su propia formación, asumiendo el fracaso, en caso de no conseguirlo. En este sentido, no debe extrañar la progresiva sustitución de becas por préstamos como elemento principal de financiación de la formación universitaria, o las reiteradas solicitudes de aumentar la contribución de estudiantes y familias a la formación, a través de las tasas (Salas Velasco, 2006). El resultado es el endeudamiento de los jóvenes, incluso antes de comenzar su vida laboral, una mayor docilidad a la hora de aceptar ciertas condiciones laborales, o incluso de escoger un trabajo que debe servir para pagar el estudio financiarizado, y un menor acceso a la educación superior de las capas medias y bajas de la sociedad.[16]

16 Nuevamente la experiencia norteamericana, inspiradora de la reforma europea, puede darnos alguna pista de lo que sucede. Tal y como señala Dias (2004:53), en EEUU se demuestra que los préstamos a estudiantes tienen como consecuencia un impacto negativo y, en función de la deuda que se crea, limitan la participación en la Universidad de representantes de grupos de bajo nivel. El impacto es neutro en los grupos con rendimientos medios o altos. En oposición a esto, las becas provocan una reacción positiva en el acceso de los grupos de bajo nivel y neutro en los de nivel medio y alto. Finalmente las tasas provocan claramente un freno a los pobres y a los grupos de rendimiento bajo y ningún impacto sobre estudiantes con rendimientos altos. Los datos

En un sentido semejante debe situarse la progresiva insistencia en la «formación para toda la vida», que no es más que una deserción del sistema productivo a la hora de asumir el necesario reciclaje impuesto por las dinámicas económicas postfordistas, cargando la misma en la sociedad, vía universidades, y en los propios individuos, a través del chantaje del mantenimiento del empleo o de la imposición del reciclaje profesional (Aguilera Jiménez y Gómez del Castillo Segurado, 2004).

La relación entre las universidades cambia también, dado que se destruye un sistema basado en la complementariedad entre instituciones, cada una con su ámbito de intervención en su respectivo territorio, para pasar a otro en el que la competencia por los estudiantes y los recursos se convierte en la

y reflexiones aportados por Newfield son en este caso reveladoras de la progresiva importancia del préstamo estudiantil como fuente de negocio para las entidades financieras: «El préstamo estudiantil medio entre 1991 y 1997 se había doblado, además, lo que se debía por tarjetas de crédito por el curso del 2002 era una cifra mayor de 3.000 dólares. En ese año, el 29 % de los estudiantes se estaban graduando con niveles de deuda inasumibles: para los afro-americanos e hispanos, los niveles eran del 55 y del 58 % respectivamente. Unos años más tarde, el nivel de endeudamiento medio para el curso del 2007 era de 21.900 dólares: 19.400 para los matriculados en universidades públicas y casi 25.700 para los de las universidades privadas. Para mantener las cosas incluso a este nivel de control tan bajo, cuatro de cada cinco estudiantes en la universidad trabajan: un tercio a tiempo completo y los otros dos una media de 25 horas semanales [...]. En segundo lugar, la deuda estudiantil ha intensificado las desigualdades de raza y clase en EEUU. Los latinos y los afroamericanos tienen más posibilidades de alcanzar niveles inaceptables de deuda y de no poder asumir ésta más tarde, lo que crea estragos en su vida personal. Un tercer resultado es que los estudiantes de color se están concentrando mayoritariamente en universidades de dos años y en universidades locales, y no en las grandes universidades públicas o en las universidades privadas de elite, donde podrían tener una carrera tipo Obama hacia las posiciones de liderazgo [...]. Finalmente, desanima a los estudiantes a entrar en el sector público. Si se deja la Facultad de Derecho con 125.000 dólares en préstamos, uno estará menos inclinado a trabajar en la pobreza o para organizaciones sin ánimo de lucro que pagan 55.000 dólares al año cuando pueden unirse a una compañía que les paga 150.000 para empezar y así pagar los créditos». Tal y como señala Galcerán Huguet (2003: 23), los préstamos universitarios son ya el tercer motivo de solicitud de créditos en España tras la vivienda y el coche.

guía de actuación en un espacio global (europeo) (Galcerán Huguet, 2003). La oferta del producto educativo debe llevar a ofertar lo más atractivo para el mercado, pero la lógica del producto va más allá. Se obliga a la universidad a ofertar un producto completo a quien lo decida comprar. En este campo hay que incardinar la necesidad de los centros universitarios de cumplir ciertas tasas de eficiencia —en términos de número de aprobados—*:* en la medida en que el estudiante está pagando por un servicio, no puede lógicamente salir con las manos vacías de la institución. Sólo aquellas universidades que consigan atraer a los mejores estudiantes podrán cumplir con las exigencias de eficiencia y exigir al mismo tiempo un alto nivel académico, que será reconocido por el mercado. Como antes se señalaba, esto llevará necesariamente a segmentar las universidades según el valor de mercado que tengan sus títulos, ya que la adquisición de un mismo título en distintos centros —aún con contenidos semejantes o igual nombre— no presupone la adquisición de los mismos conocimientos-competencias. La Universidad pierde el poder de acreditación académica homogénea para sus estudiantes (Galcerán Huguet, 2003, Roggero).

Ante este panorama, el futuro de las universidades pequeñas o con escasa capacidad de atracción no parece muy prometedor, sobre todo cuando a la competencia por los estudiantes se le suma la competencia por los recursos económicos. Si la reforma universitaria precisa de mayores fondos, pero los presupuestos públicos se reducen, independientemente de las crisis coyunturales o de los programas de austeridad, la única opción es acudir a fondos privados (Gutiérrez Solana, 2006; Galcerán Huguet, 2009). La capacidad de cumplir objetivos impuestos desde fuera será requisito *sine qua non* para acceder a esta financiación, pero también incluso a la tradicional financiación pública, que pasa de ser incondicional según parámetros objetivos de gasto (número de alumnos, etc.) a estar condicionada por los llamados contratos-programa y otros instrumentos esencialmente competitivos (Sanz Fernández, 2006; Salas Velasco, 2006; Michavila y Martínez, 2007). Sólo las universidades que se adapten a los criterios impuestos y consigan arrebatar fondos a las otras podrán realizar una oferta lo suficientemente atractiva en el mercado que permita escalar posiciones en el ranking, y sólo escalando posiciones en el

ranking podrán atraer nuevos recursos financieros y alumnos (Rodríguez López, 2003). Las universidades que puedan seguir dando vueltas en este círculo podrán convertirse en instituciones globales. Para las otras será «el llanto y el crujir de dientes», en forma de insuficiencia económica, dependencia financiera (ya hay ejemplos en el Estado español) y abandono de la investigación (Perdomo Reyes, 2006).

Para que esta conversión pueda producirse es necesario que se abandonen las viejas formas de gobierno de la Universidad para implantar la cultura del *management*. Si la universidad tiene que funcionar como una empresa privada, debe gobernarse como una empresa privada. Una primera medida en esta línea fue la creación de los Consejos Sociales regulados por primera vez en la LOU (Rodríguez López, 2003) en tanto elementos de interrelación entre la Universidad y la sociedad. Estos consejos están encargados de marcar las líneas estratégicas de la institución, así como de aprobar sus presupuestos. No se puede decir que estas instituciones sirvan exclusivamente para que los sectores productivos realicen una tutela de las universidades, pero basta por ejemplo con comprobar quiénes ostentan las presidencias de los mismos en las tres universidades gallegas, para intuir que tienen un perfil marcadamente empresarial. La situación, no obstante, es todavía deficitaria para el sistema en términos de gobernanza, ya que la designación de los equipos rectorales, así como su permanencia en el cargo, responde todavía a criterios de corte democrático. Sin embargo, se están intentando introducir nuevos criterios acordes con la inspiración *managerista*, tal y como puede comprobarse con la lectura del documento elaborado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, *Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la Universidad y sus entidades de investigación e innovación*, inspirado en las prácticas de gobierno de las universidades norteamericanas.[17]

17 Esta fundación incluye en su patronato a representantes de Banesto, Yamaha, Telefónica, Santander, Caixa de Catalunya, Cámaras de Comercio, Freixenet, IBM, Indra, Mercadona, etc. En el documento señalado se incluyen

Este sistema de gobierno y gestión de las Universidades de corte empresarial implica la introducción de dinámicas de coste-beneficio que tienen como consecuencia la intensificación de algunos fenómenos que ya se están produciendo en las universidades españolas (Perdomo Reyes, 2006). Para el profesorado, esto significa maximizar la carga docente en perjuicio de sus funciones investigadoras, o incluso de su especialización, a través de la docencia en materias afines, lo que redundará, naturalmente, en contra de la calidad de la misma. Otro fenómeno esperable es una mayor precarización de las condiciones de trabajo, tal y como se ha señalado con respecto a las universidades norteamericanas. Finalmente, ciertas universidades están renunciando a formar a sus propios cuadros de profesorado, con la esperanza de reclutarlos en el mercado lo que, a no ser que se oferten condiciones atractivas de empleo —lo cual es dudoso en universidades que renuncian a las funciones investigadoras— supondrá asumir los excedentes de las universidades de primera fila.

Naturalmente, una de las primeras víctimas de este tipo de políticas es la propia autonomía universitaria, subordinada a los intereses económicos dominantes, como se ha señalado respecto del ejercicio de sus funciones docentes, pero también investigadoras. En este segundo aspecto, la práctica de las universidades norteamericanas —puede acudirse a los ejemplos que refiere Naomi Klein (2002)— demuestra que en un sistema regido por las lógicas del mercado, tanto las prioridades en investigación, como también sus resultados, quedan determinados por la concurrencia de la financiación privada (Escobar, 2007). La tendencia a dirigir los esfuerzos a la investigación aplicada y a las tecnologías se convierte en un peligro tangible, ya que puede suponer un enorme detrimento en la investigación humanística, social, e inclu-

propuestas como la de implantar una «estructura de gobierno inspirada en el modelo EEUU, en el que el rector es designado por una Junta de Gobierno (Board) en la que tienen especial influencia los miembros externos a la universidad», dado que el sistema actual adolece «de diferentes fallos que lo hacen poco adecuado al cambio que se pretende».

so técnico-científica, especialmente cuando ésta no produzca retorno económico a corto plazo. En un ambiente de este estilo podemos preguntarnos si la Universidad va a cumplir sus funciones de servicio a la sociedad, globalmente considerada. Por poner un ejemplo, ¿bajo estos parámetros tendría Kant financiación para sus investigaciones?

La universidad como negocio

No es suficiente con adecuar la Universidad a las exigencias del mercado, es necesario también que la institución entre en el ciclo productivo. La Universidad es un lugar evidente de creación de valor. En una economía basada en el conocimiento, tanto la educación especializada como la investigación avanzada son elementos que producen valor. La lógica de la privatización exige que este valor no se «pierda», desvaneciéndose en el espacio social, sino que ésta pueda ser apropiado y rentabilizado en términos económicos. De forma congruente con este presupuesto, asistimos a la potenciación de formas de privatización de los resultados de la investigación universitaria. Gran parte de la investigación que ya se desarrolla en la Universidad se realiza a través de contratos con empresas, convenios de colaboración, etc., donde la infraestructura y los saberes creados en el ámbito de lo público, y financiados con dinero público, son puestos al servicio de empresas que explotan sus resultados a través de patentes (Rodríguez López, 2003; Quintana, 2005)). Incluso cuando son los propios investigadores universitarios quienes gestionan los resultados de su trabajo, no lo hacen a través de mecanismos que posibiliten la reversión pública y la universalización de los conocimientos, sino que estos conocimientos son explotados a través de la creación de *spin-offs*, parques tecnológicos, viveros de empresas, etc. Por otro lado, parte de la investigación y de la innovación que se produce no es más que venta de servicios cognitivos al sector productivo lo que, además de hacerse en competencia con los proveedores de

servicios privados, supone una notable rebaja de la función investigadora. La potenciación de estos mecanismos puede ser fácilmente observada en la creciente importancia que se concede a la llamada «transferencia de resultados». En términos institucionales ésta viene marcada por la creación de las llamadas OTRIs (Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación) en distintas universidades; o desde el punto de vista del diseño de las carreras investigadoras, por el importante valor que se otorga a la transferencia en el borrador del Estatuto del PDI; o también por las ideas más o menos ingeniosas que parten del Ministerio de Educación en la tramitación de la Ley de Economía Sostenible, como la creación de un sexenio de transferencia. Las consecuencias, ya señaladas, son la orientación de la investigación hacia los campos más rentables económicamente, como la investigación aplicada, la pérdida de importancia de la reflexividad crítica, la ausencia de responsabilidad social y la carrera desbocada en pro del último avance tecnológico que siga engrasando la máquina del crecimiento económico (Bauman, 2004; Quintana, 2005; De la Herrán Gascón, 2007; Ingrassia, 2007).

No mucho más alentador es el panorama cuando se contempla la educación superior como un nuevo nicho de mercado del que extraer beneficios económicos. Esta óptica viene alentada por la OMC, al incluir la educación superior en el marco de las rondas del GATS como servicio sujeto a las reglas del libre mercado, y en el que cualquier intervencionismo estatal puede ser susceptible de ser considerado como una barrera injustificada a la libre competencia. El modelo no es muy diferente al que ya se está utilizando para el comercio de bocadillos, automóviles o ropa (Dias, 2004). Desde luego, la educación superior mueve un nivel de recursos económicos tan importante que puede ser considerado como un buen negocio. Algunas estimaciones (A. Ross, 2007) hablan de un mercado global de 40.000 ó 50.000 millones de dólares (no mucho menor que el mercado de servicios financieros), con un potencial de crecimiento acorde con las necesidades cada vez mayores de conocimiento. Parece sólo cuestión de

tiempo que el mercado global de la educación superior pase a estar dominado por corporaciones transnacionales (Ross, 2007), de hecho, muchas instituciones ya están dando pasos en este sentido creando campus en Oriente Medio o en Asia. Éste es el modelo que se trata de importar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se debe resaltar que, en estos momentos, más del 15 % de los estudiantes universitarios españoles están integrados en centros de grado o postgrado apoyados por empresas o entidades financieras (Rodríguez López, 2003).

El resultado no es muy diferente a lo señalado hasta el momento para otros ámbitos: búsqueda de rentabilidad económica como objetivo primordial de las instituciones educativas, abandono de la responsabilidad social, una mayor segmentación del estudiantado y, en consecuencia, de la sociedad. Efectivamente, en la medida en que la privatización sólo permite una educación de mayor calidad para los pocos que la puedan pagar, o que entren en aquellas instituciones financiadas por grandes corporaciones, frente a las masificadas —y seguramente infra-dotadas— instituciones públicas, es previsible que el nuevo sistema de estudios superiores contribuya a generar una mayor desigualdad social (Galcerán Huguet, 2007). Por otro lado, la apertura de los mercados a nivel global supondrá un serio hándicap para los países empobrecidos cuyos sistemas educativos serán colonizados por proveedores transnacionales de servicios de educación superior (Ross, 2007), que o bien se instalan en sus territorios, o bien ofrecen formación *on-line*.

Conclusión

A lo largo de las páginas precedentes se ha intentado demostrar que el carácter mercantilizador y privatizador de la reforma universitaria europea no es únicamente un peligro o un riesgo que podría ser conjurado con mayor o menor dificultad,

sino que constituye el centro mismo de los objetivos de la reforma. En todo caso, el fenómeno no debe ser causa de sorpresa. Tal y como demostró R. Luxemburg (1917), el sistema capitalista necesita de su constante expansión para garantizar su supervivencia a costa de las áreas donde la producción no se organiza de acuerdo con sus propios parámetros. En este sentido el asalto a la educación superior es un paso lógico en el desarrollo del propio sistema, como lo son la conquista de nuevos territorios o de otros sectores como la sanidad, la seguridad social, etc.

Pensar en una universidad que se mueva por valores diferentes del mercantilismo obliga, por lo tanto, a reformular los modos de funcionamiento de ésta en el seno de un sistema económico diferente. En todo caso, no se puede plantear una defensa numantina de un modelo cuya crisis era ya sistémica, ni desechar las posibilidades de autonomía y realización personal que un modelo universitario flexible puede ofrecer tanto a estudiantes como a profesores. Sin embargo, es necesario repensar lo público ante la nueva situación (Dutra Búrigo, 2002). Debe defenderse un modelo de acceso universal, donde las barreras económicas no sean un problema para realizar estudios universitarios, estableciendo un amplio sistema de becas que no haga ilusorias las posibilidades de movilidad en la búsqueda del perfil académico más adecuado a las inquietudes de los y las estudiantes, al mismo tiempo que permite la movilidad social ascendente. Es necesario garantizar un nivel de financiación pública que no hipoteque a las universidades a la hora de diseñar su oferta académica o sus prioridades investigadoras. Es preciso establecer formas de relación con la sociedad donde ésta sea considerada en su globalidad, sin mercantilizar los saberes obtenidos en la Universidad. Debe animarse al profesorado universitario a que se comprometa con la institución pública sin que derive sus esfuerzos en obtener beneficios personales o en investigaciones subordinadas a intereses privados. Hay que ofrecer igualmente mecanismos de seguridad a los investigadores. De la misma forma, las relaciones entre instituciones deben pensarse

en términos de cooperación y búsqueda de sinergias, y no en términos de competitividad. Finalmente, los métodos de gobierno de la universidad deberían establecerse bajo parámetros democráticos y de responsabilidad social, garantizando al mismo tiempo la necesaria autonomía de la misma. Sólo desde estos parámetros podrá crearse una universidad diferente de la que propone el proceso de Bolonia.

Bibliografía

Aguilera Jiménez, A. y Gómez del Castillo Segurado, M. T. (2004), «Perspectivas de la educación española en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista Latina de comunicación social*, núm. 57, 2004.

Bauman, Z. (2004), *Ética postmoderna*, Madrid.

Bauman, Z. (2007), *Vida de consumo,* Madrid.

Bautista-Cerro Ruiz, M. J. (2006), «Educación y competencias», en M. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García, (coords.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, pp. 123-133.

Carabaña, J. (2006), «Bolonia, ¿otro espejismo europeo?», *Cuadernos de información económica*, núm. 190, pp. 163-172.

Consejo de Redacción (2005), «Una reflexión sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista de Fomento Social*, núm. 60, pp. 387-405.

De La Herrán Gascón, A. (2007), «Después de Bolonia», *Educación y Futuro,* núm. 16, 2007, pp. 179-224.

Dias, M. A. R. (2004), «Perspectiva social del e-learning en la Universidad», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, núm. 1, 2004, pp. 45-56.

Dutra Búrigo, C. C. (2002), «La privatización de la educación pública: una violencia social», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 5, 2002.

Edu-Factory Collective (2009), «The corporate University and the financial crisis: what is going on? An interview with Christopher Newfield», www.edu-factory.org.

Escobar, M. R. (2007), «Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber / poder en la academia contemporánea», *Nómadas*, núm. 48, 2007, pp. 48-61.

Galcerán Huguet, M., «Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo», www.universidadnomada.net.

______ (2003), «El discurso oficial sobre la Universidad», *Logos. Anales del seminario de metafísica*, núm. 36, pp. 11-32.

______ (2007) «La quiebra de la Universidad de elites», *Caosmosis.acracia.net*, 2007.

______ (2009) «¿Tiene la Universidad algún interés para el capital?», www.universidadnomada.net, 2009.

García Benau, M. A. (2006), «Los recursos necesarios para la construcción del espacio europeo de educación superior», en F. Toledo, E. Alcón y F. Michavila, (eds.) *Universidad y economía en Europa*, Madrid, pp. 49-69.

Gentili, P. (2005) «Introducción», en *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires.

Giroux, H. (2002), «Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo», *Revista de educación,* número extraordinario, pp. 25-37.

Gómez Campo, V. M. y Celis Giraldo, J. E. (2007), «Docencia, estatus, distinción y remuneración», *Nómadas*, núm. 27, pp. 98-109.

González R y Arnaiz, G. (2006). «¿Convergencia europea? Sí, pero...», *Crítica*, núm. 934, pp. 24-27.

Gutiérrez-Solana, F. (2006), «La respuesta de los universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior: solución a las demandas europeas en educación superior», en F. Toledo, E. Alcón y F. Michavila, (eds.) *Universidad y economía en Europa*, Madrid, pp. 172-183.

Ingrassia, F.: «The post-state university: hypotheses, tendencies, wagers», www.edu-factory.org, 2007.

Klein, N. (2002), *No logo. El poder de las marcas*, Madrid.

Luxemburgo, R. (1917), *La acumulación de capital*.

Marazzi, C. (2003), *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*, Madrid, Akal. Cuestiones de Antagonismo.

Michavila, F. y Martínez, J. (2007), «La financiación de la Universidad que deseamos», *Panorama Social*, núm. 6, pp. 45-58.

Murga Menoyo, M. A. y Quicios García, M. P. (coords.) (2006), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, 2006.

Naidorf, J.; Giordana, P. y Horn, M. (2007), «La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca», *Nómadas*, núm. 27, pp. 22-33.
Perdomo Reyes, I. (2006), «Universidad, ciencia y conocimiento. Prospectiva sobre las consecuencias del Espacio Europeo de Educación Superior», en M. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García, *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, pp. 15-27.
Pereyra, M. A.; Luzón Trujillo, A. y Sevilla Merino, D. (2006), «Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio», *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 12, pp. 113-143.
Quintana, F. (2005), «Más allá del "general intellect"», *Athenea Digital*, núm. 7, 2005, pp. 148-162.
Rioja, A. (2006), «El proyecto tuning. Una propuesta directriz del cambio», en M. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García, *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, pp. 29-38.
Rodríguez López, E. (2003), «La universidad y su crítica. Movimiento estudiantil, reforma universitaria y mercado de trabajo (1975-2003)», *Logos. Anales del seminario de metafísica*, núm. 36, 2003, pp. 40-63.
Roggero, G., «La autonomía del conocimiento vivo en la universidad metrópolis», http://transform.eipcp.net.
Ross, A. (2007), «La emergencia de la universidad global», en este volumen.
Ruiz Corbella, M. (2006), «La Universidad y el mercado del aprendizaje, claves para comprender el concepto de competencia», en M. A. Murga Menoyo y M. P. Quicios García, *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, pp. 93-114.
Salas Velasco, M (2006), «Espacio europeo de educación superior y financiación de la universidad», *Crítica*, núm 934, pp. 28-31.
Sánchez, W. E. (2005), «La universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana», *Nómadas*, núm 27, pp. 34-46.
Sanz Fernández, F. (2006), «La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior», *Educación XX1*, núm. 9, pp. 57-76.

Sisto, V. (2007), «Managerialismo y trivialización de la Universidad», *Nómadas*, núm. 27, pp. 8-21.

Universidade Invisíbel (2009), «Bolonia y la onda anómala», www.invisibel.net.

Vercellone, C. (2004), «Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo», en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 63-74.

10. Laboratorios de autoformación, universidades anómalas, nuevas universidades

Tomás Herreros
(participante en la Universidad Nómada)

> Los proyectos globales de sociedad que reposan sobre corpus ideológicos cerrados pierden aquí toda pertinencia, todo carácter operativo. No se trata ya de apoyarse sobre síntesis abstractas, sino sobre procesos de análisis abierto, de crítica, de verificación, de actuación concreta y singular.
>
> Antonio Negri y Felix Guattari, *Las verdades nómadas.*

I

Decir Universidad en conflicto es hablar en presente. En el marco de la crisis se producen y reproducen a escala planetaria los conflictos, las luchas, las movilizaciones en los campus. Las universidades de las grandes metrópolis españolas no son ninguna excepción. Han conocido también episodios de intensidad frenética como por ejemplo las ocupaciones de facultades durante el curso 2009. Todo hace prever que no queden como acontecimientos pasajeros, sino que de algún modo vayan adquiriendo dimensiones *in crescendo*. Su ubicación en la era del capitalismo cognitivo y la crisis, esto es, en las capturas del conocimiento como materia prima de valorización y plusvalor, y en la era de los recortes presupuestarios,

augura permanentes fugas. Es así como capturas y fugas adquieren un carácter nada periférico en la arena del conflicto social y político de los tiempos contemporáneos.

En el marco de las fugas, un rasgo de las últimas oleadas de movilizaciones radica en el interés creciente por la autoformación. Si fuéramos capaces de establecer tipos ideales, en el sentido weberiano, podríamos constatar la existencia de tres tipologías: la que pretende romper o al menos agrietar los muros de la universidad planteando en su interior una formación distinta a la ofrecida por la universidad convencional (a); la que pretende romper, o al menos agrietar, los muros del activismo ideológico con un método situado en sus antípodas, así la figura *activista* es reemplazada por la de *investigador militante* que busca agenciamientos entre prácticas de cooperación e insubordinación ya existentes (b); y las prácticas que, situadas fuera de los muros de la universidad, son receptoras de curiosidad e interés creciente por parte de estudiantes, investigadores y militantes sociales (c).

Cuando se sitúan los tipos ideales en la realidad, se comprueba que las movilizaciones en la universidad practican formas de autoformación que las más de las veces son una recombinación entre (a) y (b). Grupos de estudiantes de las asambleas, algunas veces en colaboración con grupos de investigación formados por profesores, estudiantes de postgrado y estudiantes de grado, dedican su actividad a estudiar fenómenos como la precariedad, las reformas de la universidad o las dinámicas del conocimiento en sí mismo. En la mayor parte de las ocasiones desarrollan esta autoformación con una geometría de colaboración que va más allá de la universidad, introduciendo temáticas ajenas a la agenda *mainstream* académica e introduciendo participantes sin un bagaje estrictamente académico. Otras veces, las menos, también encontramos recombinaciones entre (a) y (c) en forma de creación de laboratorios y prácticas emergentes, que agencian las diferentes posiciones en la universidad (profesores, investigadores, estudiantes de postgrado) y plantean temáticas propias de la investigación dentro de la universidad con el fin de indagar sobre procesos de cooperación en red relativos a recursos, becas, movilidad, entre otros.

Que estas tres tipologías de autoformación susciten interés y que sean por lo tanto objeto de exploración, es, no cabe duda, una excelente noticia. Especialmente por la plausibilidad de mejora del dispositivo de autoformación que conllevan, y conllevarán, tales cruces. Obviamente no es asunto de este artículo prever qué pasará con tales cruces, encuentros y formas de habitar la universidad. Será la práctica por venir la que informe de ello, no los esquemas preestablecidos.

Por el contrario, el asunto de este artículo es ofrecer una mirada genealógica, y en cierto modo capilar, sobre la autoformación, poniendo el énfasis en una de las tipologías de autoformación, la que se ha desarrollado fuera del estricto ámbito universitario. Para ello se tomará como dato la propia experiencia de la Universidad Nómada,[1] forma *anómala* de universidad, que se plantea desde sus inicios la hipótesis de la creación institucional de nuevas universidades. Surgida a finales de la década de 1990 en Madrid, es hoy una realidad presente en distintas metrópolis que, a través de la organización de seminarios, encuentros, colecciones editoriales, sitúa la cuestión de la autoformación en el centro de sus preocupaciones.

II

Artificios equiparables a la autoformación han sido siempre repertorio de lo que se conoce como movimientos sociales. Las prácticas políticas emancipadoras lo son por generar otras formas de conocimiento que colisionan con el *statu quo*,

1 Es obvio que tal exposición quisiera situarse lo más lejos posible de postular un supuesto «deber ser»; en su lugar, tratamos de presentar una experimentación —no ejemplificante sino enfocada más bien como caso de estudio y experiencia que se verifica en la práctica; y de la cual la Universidad Nómada es sólo una de las experimentaciones posibles. A título de ejemplo se pueden citar la Universidad Libre y Experimental de Málaga (ULEX), la Universidade Invisibel de Galiza, la Uninomade de Italia y la Universidad Nómada de Brasil, entre otras.

con los saberes aceptados y convencionales. En el caso del anarcosindicalismo del primer tercio del siglo XX, los ateneos, centros obreros, escuelas racionalistas generaron a la vez subjetividad y clase, incentivando la constante generación de contrapoderes efectivos. Muchos años después, concretamente en la primera década del siglo XXI, emerge de nuevo la experimentación en el campo de la autoformación. Su genealogía reconoce dos momentos de apertura. Detenerse en ellos permite señalar tanto algunos de sus rastros como la explicitación de su conexión con los movimientos metropolitanos.

El primero rastro corresponde al agotamiento del área clásica de la autonomía de finales de los años noventa y a la emergencia política de lo que Paolo Virno acuñó como «nueva geometría de la hostilidad». Tal geometría viene señalada por el movimiento estudiantil de las universidades de finales de los años noventa a través de las movilizaciones contra la LOU (Ley Orgánica de Universidades), que generaron una conflictividad amplia que supo recombinarse con el emergente movimiento global, y por lo tanto con los códigos del tiempo global. La conexión entre los dos movimientos fue fructífera: intramuros surgió un interés por las dinámicas desterritorializadas de la globalización y extramuros se conectó y dio forma a los distintos MRG's[2] metropolitanos. La autoformación fue uno de los nexos que permitió tal conexión: se organizaron los primeros seminarios con investigadores, profesores y estudiantes alrededor del significado de la globalización, de la transformación hacia una soberanía imperial y alrededor del surgimiento de movimientos y conflictos en esa nueva fase. En ese sentido, puede afirmarse que el ciclo de movimiento global y el movimiento en las universidades es difícilmente comprensible sin atender a una tarea que aprehenda los primeros trazos de la autoformación.

2 Movimiento de Resistencia Global, nombre adaptado en diferentes ciudades del Estado español para desarrollar prácticas relacionadas con el movimiento iniciado en Seattle en 1999 contra las instituciones económicas internacionales, la OMC , el FMI y el BM, entre otros objetivos. [N. del E.]

El segundo rastro lo encontramos, ya avanzada la década, en el propio agotamiento del movimiento global. El objeto de estudio fue entonces la reterritorialización de la metrópolis en la fase global. Es la fase que se abrió con el ciclo de luchas del precariado y de la subjetividad migrante, y que encontró su punto de innovación institucional en la red Euro May Day, en los No Border Camps, en los nuevos centros sociales, en la emergencia de los primeros prototipos de sindicalismo social y en formas de autoorganización, autorrepresentación y politicidad de las figuras del trabajo vivo en los campos de la cultura y el conocimiento. Esta nueva fase produjo también sus seminarios, especialmente fuera de la universidad, en el ámbito de los nuevos centros sociales y en instituciones culturales más receptivas a la innovación y a los códigos de los movimientos. Como novedad, encontramos una cierta difusión y actualización de elementos de investigación militante y de *inchiesta* con el fin de abordar el estudio de dinámicas desconocidas en relación con la explotación y captura del trabajo vivo, junto con un creciente interés por líneas de razonamiento que provienen del postoperaísmo, la postcolonialidad y el postestructuralismo en tanto actualización de praxis y teoría enérgica dirigida no sólo a dar cuenta de las transformaciones societales, sino sobre todo a actualizar la operatividad del conflicto.

III

Estos dos primeros rastros nos llevan a la temática de la autoformación hoy. Ante todo cabe señalar que la actualidad, la época de la crisis, ofrece una oportunidad a la autoformación. La doble crisis, la crisis económica global y la crisis de la universidad, expresan palmariamente su dimensión sistémica como crisis política. En la escena, se encuentra por un lado el olor a podrido de los distintos *revivals* del conservadurismo, del populismo o de la apología identitaria nacional, estatal o racial, esto es, en definitiva, de diversas fórmulas de gradación de los derechos como salida a la crisis (que son además de perversas, implausibles). Por otro lado, se encuentra la impotencia y la caducidad de la llamada «izquierda», que,

aferrada a la solución de «más Estado y más trabajo», sigue siendo incapaz de comprender el alcance y la profundidad de la crisis.

No existe, en definitiva, en la política actual, señales ni horizontes de dignidad e innovación en los mecanismos de distribución de la renta y de ampliación de los derechos sociales. Obviamente no hay solución *ex ante* para ese bloqueo. La innovación, la invención política que se requiere no vendrá de la mano de teorizaciones vacías, sino si, y sólo si, se produce el despliegue de nuevos movimientos en el presente o en el futuro inmediato. En este desarrollo, los movimientos deberán derribar los muros de las viejas soluciones que hoy ya no son posibles. Serán por lo tanto los movimientos, los conflictos, la exigencia de derechos, las subjetividades, quienes tendrán en sus manos encontrar solución a la ecuación que en las condiciones actuales resulta imposible resolver. Es así como el éxodo, el conflicto, la insubordinación, la subjetivación son claves imprescindibles. El ciclo de luchas abierto en la universidad en el marco del Proceso de Bolonia y de los recortes presupuestarios impuestos por la crisis, marca la apertura hacía nuevas soluciones. Y es aquí donde deben surgir otros conflictos.

No obstante, siendo condición necesaria, e imprescindible, no es suficiente: conquistar la autonomía es más que la mera insubordinación, es además organizar y producir instituciones propias del común. Es aquí donde se abre un espacio infinito para la autoformación, que debe tomar como reto lo que Christian Marazzi sugería afirmando que «la crisis implica siempre también una crisis de la representación política, el hecho de que estemos solos, sin un "otro" que sepa hablar por nosotros. Política postpolítica significa producir al otro que está en nosotros, darle la palabra que nos falta. Autorepresentarnos».[3]

Puede decirse, por lo tanto, que la emergencia de nuevos movimientos y conflictos deviene un marco idóneo, una disposición táctica y estratégica, para avanzar y profundizar

---

3 Christian Marazzi, entrevista en *Público* del 23 de mayo de 2009.

dando un nuevo contenido a la autoformación que produzca la alteridad, que busque las palabras para autorrepresentarnos, y que tome así como método la organización y «producción de las instituciones del común», más allá del Estado, la nación y el mercado. Tomando las diversas aportaciones del libro y con la propia experiencia de la Universidad Nómada podemos señalar algunos rasgos, a modo de tentativa, para una mejor conceptualización del nuevo contenido de la autoformación.

IV

La autoformación, como se señala en la introducción del libro, no debe ser entendida como una práctica débil, al margen del sistema de educación, ni como una práctica cultural o de la utopía. La autoformación, por el contrario, se vincula a las resistencias y a la posibilidad de la subversión, la autoformación se sitúa así en el centro de la producción del saber y de la lucha del precariado. En este sentido, la autoformación debe ser ubicada como reacción frente a una parte de la izquierda y de la Academia, que ha entendido el saber como fetiche y que lo ha destinado sólo a los más preparados; vinculado a esto, la autoformación es también una crítica a la jerarquización y segmentación de los saberes; la autoformación saca al saber de sus encorsamientos, hace de la producción del saber un campo de batalla en el marco del capitalismo cognitivo.

La autoformación debe situarse a la vez en el marco de la crisis de representación de la forma ideología. La autoformación, en tanto que saber acumulado, discutido, sometido a infinitas pruebas de ensayo-error, deviene un método decisivo para la creación, agenciamiento y maquinación de organizaciones de nuevo tipo que sean fuertes en la conquista de derechos. En este sentido, una de las labores más significativas que han realizado las distintas universidades nómadas, junto con experiencias similares de universidades anómalas (ULEX, Invisibel…), ha sido lo que podemos nombrar como laboratorios de estudio de prácticas teóricas y de lucha en el plano transnacional. Tomemos el ejemplo de lo que llamamos

laboratorios de gramática de la política. Sabemos que en el marco del capitalismo cognitivo uno de sus rasgos evidentes es la multiplicación de las formas de trabajo, que es lo que Andrea Fumagalli recalca como rasgo del capitalismo contemporáneo: «Una multitud aparentemente caótica de forma-trabajo. Son las diferencias —no la diferencia— las que constituyen la fuerza de trabajo cognitiva en la actual fase capitalista. Y es precisamente la explotación de tales diferencias y su declinación material la que define la nueva forma de vinculación capital-trabajo».[4]

La *governance* contemporánea es, por lo tanto, una *governance* de las diferencias, que da lugar a lo que se conoce como *inclusión diferencial*. Con este término se indica una gradación de los derechos, una continua hipersegmentación con distintas franjas de población, diferentemente incluidas. La *governance* de hoy toma esa heterogeneidad como punto de partida y se apoya en las diferencias que la habitan como elemento de gobernabilidad. En este marco de diferencias es meridianamente claro lo que expresan Débora Ávila y Marta Malo[5] cuando afirman que «desde esta perspectiva que hemos venido exponiendo, para nosotras, los movimientos contra las fronteras (no entendidos como grupos sino como "lo social que se mueve, en movimiento") más potentes son aquéllos que no se dirigen únicamente contra los dispositivos policial-represivos que construyen y refuerzan las fronteras, externas e internas, sino también (y sobre todo) aquéllos capaces de crear alianzas entre las distintas posiciones del sistema de inclusión diferencial, alianzas que disuelvan el "miedo-ambiente" que parece devorarnos y, con él, las formas de racismo, creando de esta forma un espacio de cooperación entre iguales».

En esa creación de alianzas, la autoformación permite conocer lo singular. En palabras de Felix Guattari: «La auténtica escucha del otro. Esto es, la escucha de la disparidad, de la singularidad, de la marginalidad e incluso de la locura, no

---

4 Andrea Fumagalli, *Bioeconomia y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2010.

5 Debora Ávila y Marta Malo, «Diferencias gobernadas, nuevos racismos», *Periódico Diagonal*, núm. 84, 2008.

depende únicamente de un imperativo de tolerancia y de fraternidad. Constituye una propedéutica esencial, una relación permanente con el orden de la incertidumbre, una puesta al desnudo de las fuerzas del caos que siempre asedian a las estructuras dominantes pagadas de sí mismas, autosuficientes. Esta escucha puede revocar tales estructuras, o conferirles un sentido nuevo, recargándolas con potencialidades y desplegando a partir de las mismas líneas de fuga creativas».[6]

V

Ese conocimiento de lo singular a través de la autoformación es ya un proceso abierto. Gran parte de la actividad actual de la autoformación de la galaxia de las universidades nómadas, sitúa como principal interés el conocimiento y el aprendizaje sobre cómo grupos como los manteros, los hipotecados/as, las trabajadoras sexuales, los creadores culturales, los cuidadores/as, las personas con diversidad funcional, los becarios/as, entre muchos otros, han creado máquinas de lucha, de subjetivización. La autoformación no se sitúa por lo tanto en la labor de «despertar conciencias», sino de aprender de procesos vivos, procesos que avanzan en un plano molecular, que muestran el descubrimiento de singularidades, la materialidad de la diferencia y, sobre todo el reconocimiento de los dispositivos organizativos abiertos a esas dinámicas. Es así como la autoformación pretende devenir laboratorio de estudio de prácticas teóricas y de lucha en el plano directamente europeo, e incluso global. Busca siempre experiencias, nuevas máquinas de lucha, que se pongan en juego y que así enriquezcan el campo de la gramática política. Ésta es la materia prima de la autoformación.

Un laboratorio ha de significar, debe abrir la posibilidad, dar las condiciones, en eso estriba la diferencia con el saber muerto de la universidad convencional. En primer término, para la reproducción de esas máquinas de lucha, en su salto

---

6 Félix Guattari, *Plan Sobre el Planeta. Capitalismo Integrado y revoluciones moleculares*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2004, p. 132.

instantáneo de un contexto a otro, de una ciudad a otra. Y en segundo término, para razonar en dispositivos que eviten que la diferencia degenere en divisiones mudas y específicas. La autoformación plantea, así, como reto nuevas definiciones de lo común, de los elementos que atraviesan y cruzan esas singularidades, esas máquinas de lucha, y que de este modo las comunican. Es en este sentido que la autoformación investiga, encuesta, discute sobre un nuevo catálogo de derechos sociales de construcción de la multitud, lo que algunos autores han llamado *commonfare* —derecho a la movilidad, derecho a la renta y derecho a la producción y reproducción del conocimiento— y específicamente cómo ésta supone un avance en la definición de lo común, *frame* para las luchas y los conflictos que hoy emergen con toda su fuerza y radicalidad.

VI

Tomar todo ello como programa político —esto es, el desarrollo del contenido de la autoformación— es *conditio sine qua non* de aparición de universidades anómalas. Una de ellas es la Universidad Nómada. De la misma forma que otras experiencias de autoformación, la Universidad Nómada es un proyecto situado entre la universidad y la metrópolis, en su frontera. Una frontera que como afirma Sandro Mezzadra en *Derecho de fuga*,[7] lejos de la pasividad muestra una alta potencia productiva en las luchas por la ciudadanía y contra los confines que representan, entre otros, los CIE's.[8] La frontera entre metrópolis y universidad es cada vez más densa y amplia en el marco del capitalismo cognitivo, lo que ha llevado a algunos autores, en una descripción más como tendencia que como dato empírico, a afirmar el devenir universidad de la metrópolis y el devenir metrópolis

7 Sandro Mezzadra, *Derecho de Fuga. Migraciones, Ciudadanía y Globalización*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2005.

8 Centro de Internamiento para extranjeros, «cárceles» para indocumentados, con extancia máxima de 100 días, mientras se tramita su deportación. [N. del E.]

de la universidad. Sea como sea, parece claro que esa frontera, además de densa y amplia, muestra también una alta potencia productiva: el epicentro del conocimiento, de los saberes sobre la sociedad ya no se encuentra en los muros de las universidades públicas, sino en esa frontera habitada por investigadores a tiempo parcial, becarios, investigadores/as independientes, asociaciones que trabajan sobre el derecho a la ciudad, asociaciones de migrantes, trabajadores/as de la comunicación o de los cuidados, entre otros, que a través de redes de trabajo y cooperación producen un conocimiento *sui generis* sobre la ciudad.

A la crisis contemporánea de la universidad como lugar de conocimiento deben añadirse los efectos que conlleva su sustitución por lo que se conoce como universidad-empresa, esto es, una universidad cuya función no es otra que la de servir a la lógica del capital. Si a ello se añaden los recortes presupuestarios «obligados» por la crisis, y que afectan sobremanera a los conocimientos que no se vinculan con esa lógica, el resultado es la ruina paulatina pero irreversible de la universidad convencional.

En esta ruina toma sentido lo que Sergio Bologna llama la «imperiosa necesidad de la autoformación»,[9] y por lo tanto la valencia política e intelectual del desplazamiento hacia sus afueras del conocimiento situado en esa frontera. Es en estas afueras donde se sitúan, entre muchas otras iniciativas, las experiencias, y la crítica, de las universidades anómalas. Detengámonos en ese punto.

VII

El desplazamiento hacia un afuera, las fugas, han sido, son, extraordinariamente productivas. Permiten abandonar las rigideces y las jerarquizaciones académicas para el estudio de

---

9 Sergio Bologna, *Crisis de la clase media y posfordismo*, Madrid, Akal. Cuestiones de Antagonismo, 2006.

las dinámicas contemporáneas del capitalismo como también de los propios movimientos. Una de ellas era, es, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas y áreas de especialización. La autoformación trata de esquivar estas separaciones en seminarios, grupos de estudio organizadas en el exterior de la universidad convencional, ya sea en instituciones culturales o centros sociales, en los que la preocupación no es una disciplina, sino un hecho social, una dinámica contemporánea. La fragmentación, la preocupación por la disciplina y por los currículos académicos, han llevado al vaciado teórico de la universidad, a su escaso o nulo aterrizaje en la realidad.

Hoy la producción de conocimiento se produce fuera de la universidad, en los movimientos y también más allá de ellos. Las reflexiones extramuros ofrecen más potencia intelectual, más riqueza en definitiva que las generadas por la universidad-empresa. Su centro de interés no es el desarrollo curricular ni la pleitesía al catedrático de turno, sino el conocimiento para la transformación. Se supera así la falsa objetividad de la ciencia. Cuando se pretende conocer es obviamente con alguna finalidad. Marta Malo[10] lo expresa de forma clara cuando escribe: «El pensamiento pasa necesariamente por el cuerpo y, por ello, es un pensamiento siempre situado, implicado, de parte. La pregunta es entonces ¿de qué parte nos colocamos? O lo que es lo mismo, ¿con quién pensamos?» Prosigue su argumento y contesta: «Con las luchas obreras, con las dinámicas de conflictividad y cooperación social, con las mujeres, con los locos, con los niños, con las comunidades locales, con los grupos subyugados, con las iniciativas de autoorganización…». La teoría desencarnada, la que se pretende neutra, es sencillamente inexistente. La entrada del punto de vista subjetivo, situado, no ideológico, es un buen acicate para producir metodológicamente mejor.

10 Marta Malo de Molina, «Prólogo» en *Nociones Comunes. Ensayo sobre Investigaciones y Militancia*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2005.

VIII

La producción de conocimiento en la frontera entre universidad y metrópolis ha sido altísima desde el punto de vista cuantitativo y altamente productiva desde el punto de vista cualitativo. Esa frontera ha sido habitada también por la Universidad Nómada. A veces con más fortuna y a veces con menos, la Universidad Nómada[11] ha organizado infinidad de seminarios, encuentros, discusiones, con autores como David Harvey, Immanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi, Antonio Negri, Rosi Braidotti, Richard Stallman, Christian Marazzi, Antonella Corsani, Sandro Mezzadra, Beverly Silver, Michael Hardt, Yann Moulier Boutang, Carlo Vercellone o Cristina Morini, y con dinámicas emergentes como el May-Day, centros sociales como El Patio Maravillas, La Casa Invisible o Exit, o el Movimiento de Vida Independiente o las Oficinas de Derechos Sociales, entre otros.

Las dos nociones que han recorrido los seminarios, encuentros y discusiones animados por la Universidad Nómada son, por un lado, lo que se conoce como *movimientos sociales* y, por otro, lo que ha venido en llamarse *capitalismo cognitivo*. En los dos próximos epígrafes se abordan cada una de estas nociones.

IX

Los movimientos sociales no son ni anécdotas pasajeras ni excepciones históricas. Son, por el contrario, una de las variables centrales de la historia. Lo raro no es protestar, sino lo contrario. Immanuel Wallerstein empieza uno de sus libros afirmando que «la oposición a la opresión es consustancial a la existencia de sistemas jerárquicos».[12] No pocas veces esa oposición, esa indignación, toma forma a través de la creación,

---

11 Puede encontrarse un recorrido de las distintas iniciativas en la web de la Universidad Nómada: www.universidadnomada.net.

12 Immanuel Wallerstein, *Capitalismo Histórico y Movimientos Antisistémicos: la geopolítica y la geocultura del sistema mundo moderno*, Madrid, Akal, 2004.

de la construcción común, del deseo de libertad, de singularidad, de potencia como diferencia radical con el poder. La historia es un recorrido infinito en el que siempre se encuentran esas agregaciones colectivas, por ejemplo: las revueltas de esclavos y la creación de los quilombos, los movimientos de las sufragistas, las primeras expresiones asociativas y de socorro mutuo de lo que después se reconoció como movimiento obrero, o ya en el siglo XX, los movimientos negros, pacifistas, ecologistas, estudiantiles o contraculturales.

Es sumamente interesante, por lo tanto, observar cómo esos sujetos inicialmente *débiles* se organizan, se construyen, se narran de otros modos distintos a los del poder y, pasado un tiempo, generan una dinámica de acción colectiva transgresiva dirigida a cambiar su situación. En este campo, es de obligada referencia la obra de E.P. Thompson *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, donde el autor muestra que las clases, lejos de ser fenómenos dados, surgen por la dinámica asociativa.[13] La dinámica es sin duda compleja y a la vez rica para todos los interesados en la producción de sociedad. Tiene al menos dos planos analíticos. El primero atañe a la subjetividad; refiriéndose al movimiento feminista, Rosi Braidotti afirma que «elaborar una subjetividad política feminista requiere como condición previa reconocer que hay una distancia entre la mujer y las mujeres de la vida real. Teresa de Lauretis definió ese momento como el reconocimiento de una diferencia esencial entre la mujer como representación (la mujer como imago cultural) y la mujer como experiencia (las mujeres reales como agentes de cambio)».[14] Este plano de producción de diferencia, de creación de *otra* representación, es clave en todos los movimientos. Estudiarlo en detalle es sin duda una cuestión central ¿Cómo las mujeres empiezan a pensarse y autopensarse de forma diferente a la que lo hace

---

13 «Las clases aparecen cuando algunos hombres, como resultado de experiencias comunes (heredadas o compartidas, sienten y articulan la identidad de sus intereses entre ellos y contra otros hombres cuyos intereses son diferentes (y normalmente opuestos) a los suyos». E. P. Thompson, *The making of the English Working Class*, Londres, Penguin, 1963, p. 9 [ed. cast.: *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, 1992].

14 Rosi Braidotti, *Sujetos Nómades*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 193.

no sólo el poder, sino incluso ellas mismas? ¿Cómo lo hicieron los obreros del siglo XIX? ¿Cómo lo hacen los indígenas en Chiapas que hasta hace poco tiempo se bajaban de la acera cuando pasaba un blanco? A modo de fábrica de porcelana, surgen procesos constituyentes lentos, multicasuales, en discusiones de tú a tú que, a través del contagio, generan en un determinado momento, tal vez por una multitud de factores desencadenantes, una voz pública, otra representación, un nuevo sujeto —llámesele obrero, mujer, negro, indígena, gay, lesbiana o queer— que ya no admite ser un *nadie*, que se subjetiviza, que deviene un actor público, político.

A la creación de esta *otra* representación, le acompaña un segundo plano analítico, la creación de conflicto. Esos sujetos, que producen otra representación de sí mismos, generan a la vez conflicto político con el fin de superar una situación que consideran injusta. Charles Tilly lo denomina *acción colectiva transgresiva*, en el sentido de que es un conflicto que construye un nuevo actor político y que usualmente lo hace a través de formas innovadoras de protesta. El sujeto que se forma en el siglo XIX, y se autonarra como clase obrera, produce formas de conflicto que se inician con la creación de las sociedades de socorro mutuo, las primeras asociaciones netamente obreras, que inicialmente eran ilegales y fueron por ello perseguidas. Luego inventa y desarrolla la huelga y el sindicalismo en tanto máquinas políticas para obtener menos explotación y por lo tanto más derechos. Otro ejemplo, el movimiento por los derechos civiles de EEUU en la década de 1960, reactualiza la desobediencia civil y a través de un uso estratégico de los medios de comunicación y de la invención de repertorios de protesta innovadores —por ejemplo las *sit-in* (sentadas) en los espacios de discriminación racial— articula formas de conflicto, máquinas políticas para obtener menos discriminación y exclusión, y más derechos.

Es demasiado común al hablar de los movimientos, atender únicamente a sus señales más ruidosas y ensordecedoras, esto es, a lo que manifiestamente es un movimiento social. Es por ejemplo el caso de las grandes movilizaciones planetarias contra la guerra, o lo que sucedió durante las tres semanas de mayo del '68 en París, o las manifestaciones más recientes a favor del derecho a la vivienda. Es necesario superar este

límite, entre otras razones porque si sólo se consideran estas señales no se muestra la riqueza, la diferencia, que de esas protestas emana. Esta fijación en las señales ruidosas lleva a enormes simplificaciones: o bien son una manifestación más, sin novedad alguna, o bien es una manifestación incomprensible —apolítica e incluso antipolítica. Una metodología más precisa de estudio debe atender también a las señales más silenciosas e imperceptibles, a lo subterráneo, a lo que acontece fuera de los focos. Tres escuelas de la última parte del siglo XX han sabido captar esa importancia: el feminismo a través de su lema *lo personal es político* y su atención a lo micropolítico y al partir de sí mismo; los *subaltern studies*, con su declinación posterior en lo que se ha conocido como literatura postcolonial, y que supone una crítica sin paliativos a lo que Ranahit Guha y otros han llamado el «estatismo», esto es, las *voces altas* y fuertes de la historia, apostando en cambio su sustitución por las *voces bajas* que quedan sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas/nacionalistas; el *operaísmo* y el *postoperaísmo* italiano con su noción de *composición de clase*, a través de la cual significan la existencia de un conflicto subterráneo y silencioso protagonizado cotidianamente por hombres y mujeres contra la organización capitalista

Todo ello enriquece la mirada sobre los movimientos sociales. Esas señales imperceptibles, silenciosas, subterráneas, como las del operador informático que programa software libre; como las del migrante que ejerce su derecho a la movilidad cruzando fronteras, incluso las más militarizadas; como las de la mujer que quiere libertad para cuidar a su hijo; o como las del estudiante que quiere formarse y moverse. Todas ellas muestran un rechazo a la explotación, inventando prácticas que escapan a la lógica del capital, resistiendo a su recuperación, abriendo en definitiva nuevos espacios de libertad. Demasiado a menudo, esas señales silenciosas son catalogadas como no políticas, como individuales, cuando por el contrario constituyen el carburante de los movimientos sociales.

X

La segunda noción que transversaliza gran parte de la actividad de la Universidad Nómada es la de *capitalismo cognitivo*. El término se utiliza para indicar la permanencia del sistema capitalista, pese a sus profundas mutaciones, a la vez que la nueva naturaleza del trabajo, las dinámicas de valorización y la estructura de propiedad, y por lo tanto también de explotación.

En el marco del capitalismo cognitivo sobresalen las mutaciones del trabajo que marcan el paso hacia una hegemonía creciente del trabajo inmaterial, es decir, de la utilización del pensamiento y el lenguaje como herramienta y materia prima: el saber, los conocimientos, los afectos, la cooperación como principal fuerza productiva. El trabajo inmaterial hizo su primera aparición en las revueltas del '68 y principios de los años setenta, las revueltas del rechazo al trabajo en las fábricas que afirmaron en su lugar el deseo y la necesidad del saber, de la iniciativa, de la cooperación, de la subjetividad, de la invención y de la creatividad. Fue la generación que en los setenta quería estudiar y quería trabajar de un modo más creativo porque odiaba la ética del trabajo.

Lo que sucedió en las décadas de 1980 y 1990 fue una contrarrevolución, una amplia respuesta del capitalismo dirigida a organizar y dominar esa nueva composición de clase en el marco del entonces nuevo ciclo de producción. El objetivo era utilizar esa creatividad y esa subjetividad en beneficio de la lógica del capital. El ciclo de la producción flexible, caracterizado por la fábrica difusa, siempre global, y la consecuente explosión del sector de los transportes dirigida a mejorar la movilidad de los productos, así como el *just-in-time* y la empresa flexible que produce en series pequeñas atendiendo a demandas temporales, y la ampliación del sector publicitario y técnico, constituyeron la verdadera contrarrevolución. De este modo, se hizo imposible una vuelta a la situación pre '68, al tiempo que se convirtió en prescripción la adaptación a los nuevos tiempos, a la nueva subjetividad de las clases emergentes, con el fin de producir más capitalismo.

La novedad, por lo tanto, en el actual escenario es la emergencia de una clase que, aun atada a la lógica del capital, dispone en su cerebro y en su cuerpo de las habilidades para crear un poder constituyente al margen de esa lógica. El nuevo capital fijo son los afectos, los conocimientos, las capacidades comunicativas. Se trata, por lo tanto, de una clase que tiene por primera vez la posibilidad de generar un desarrollo que sustituya la D-D', propia de la acumulación infinita de capital, por la C-C' de la acumulación infinita de cooperación en una nueva esfera virtuosa. La ética del sotware libre y el horizonte del *commonfare* es la labor que puede y debe desarrollar a fin de escapar a la lógica del capital.

En el marco del capitalismo cognitivo, hay que emprender también una redefinición, y por lo tanto, un cambio, en la noción de explotación. Lo más llamativo del capitalismo actual es la transición de la subsunción formal a la subsunción real de la sociedad en el capital. Dicho en otras palabras, el capital ya no tiene por único objeto el trabajo, sino que toma la vida en todas sus dimensiones. El capital pretende explotar la vida, mercantilizarla por completo. El ocio, los afectos, los saberes, la cultura, la metrópolis, y no solo la fábrica o la oficina, son subsumidos en el capital, convertidos en materia de la que el capital pretende extraer beneficio, plusvalor. En esta fase, el rostro parasitario del capitalismo adquiere fuerza. La mercantilización completa de la vida es conceptualizada por diversos autores como biopoder. Al biopoder, no obstante, le corresponde como su espejo la biopolítica: cuando el capital inunda todas las esferas de la vida social, la cooperación, la producción de subjetividad toma también la vida en toda su amplitud, y de este modo se produce también la difusión social de la insubordinación. Esto explica la proliferación de movimientos ciertamente diversos, como los de *cuidadanía*, los contrarios a la urbanización salvaje del territorio, los que afirman el derecho a la vivienda o los que ejercen y demandan la libre movilidad de las personas.

XI

Éstas son algunas de las cuestiones que puede aportar la genealogía de las universidades anómalas, nómadas y experimentales desarrolladas durante los últimos años en el espacio de frontera entre universidad y metrópolis. En el marco de la *época de la crisis*, el escenario sobre el cual se hace y se hará política en la próxima década, los conflictos y movimientos novedosos empiezan a saltar a escena. La modesta huelga de las metrópolis españolas del 29 de septiembre, donde centenares de miles de personas expresaron que ni los recortes ni la gradación de derechos son políticas plausibles contra la crisis, o los recientes acontecimientos en Francia —otro otoño caliente—, sin ser señales definitivas, muestran el tejido sobre el que será posible una reapropiación a gran escala de lo público, convertido en común, la única esperanza civilizatoria en tiempos como los actuales.

El tránsito de lo público a lo común sólo puede venir de los movimientos y los conflictos emergentes que, más allá de recetas caducas y mitos que se desvanecen (el Estado, la nación, el trabajo asalariado como fuente de riqueza, la soberanía…), tienen la oportunidad de plantear la autoformación como una práctica política consistente y a la altura de lo tiempos. Sin autoformación no habrá más que repeticiones que, además de aburrir hasta la saciedad, serán absolutamente improductivas en términos políticos. Autoformación por lo tanto como forma de organización política que toma como punto de partida lo que Gilles Deleuze señalaba cuando decía que «las preguntas, como cualquier otra cosa, se fabrican. Y si no os dejan fabricar vuestras preguntas, con elementos tomados de aquí y de allá, si os las "plantean", poco tenéis que decir. El arte de construir un problema es muy importante: antes de encontrar una solución, se inventa un problema, una posición de problema».[15]

Fabricar las preguntas en el caso de la autoformación pasa por buscar los métodos de expansión de los laboratorios, y con seguridad su federación a escala al menos europea, a fin

---

[15] Gilles Deleuze/Claire Parnet, *Diálogos*, Valencia, Pretextos, 1980, p. 5.

de dar contenido a las nuevas universidades de la multitud, en tanto nuevas instituciones del común. Ésta es parte de la tarea, siempre urgente e inaplazable, de hacer posible otros mundos. La espesa niebla global, anunciada por Giovanni Arrighi hace más de una década, es ya una realidad, una realidad claustrofóbica donde la arrogancia del poder es proporcional a su vacuidad. Reírse de los poderes se convierte en una actitud inmunológica esencial. Crear las nuevas universidades es lo que le sigue.



Nociones Comunes nace como proyecto de formación política para todas aquellas personas que quieran intervenir sobre la realidad desde una perspectiva crítica, construyendo colectivamente las formas de pensar y actuar que permitan orientarnos en un mundo que nos aturde por medio de sus infinitas narrativas de poder.

Lejos de confiar en los canales formales de producción del saber, arruinados por el devenir empresarial de los circuitos universitarios, proponemos un cruce de caminos entre la investigación y la formación autónoma que nos permita responder con solvencia a los desafíos intelectuales y políticos a los que nos enfrentamos.

En ese sentido, son los movimientos y líneas de pensamiento surgidas desde los años sesenta hasta nuestros días: feminismos, postcolonialidad o los estudios críticos sobre las metrópolis, entre otros, los que sostendrán nuestro proyecto, estando atentos a sus evoluciones y a todas aquellas demandas y aportaciones que se puedan sugerir desde personas o colectivos interesados en colaborar.

Un espacio de autoformación y cooperación política que pretende ser el germen de una institución formativa autónoma a la que invitamos a todos y todas a unirse.

Si quieres participar o recibir información sobre nuestros cursos en nuestro local o en las universidades y colectivos puedes consultar nuestro blog: http://nocionescomunes.wordpress.com

o escribirnos a: nocionescomues2010@gmail.com